



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CÉRES CEMÍRAMES DE CARVALHO MACIAS

CORPOS EM CENA:

O fazer pedagógico na ginástica rítmica

BELÉM

2011

CÉRES CEMÍRAMES DE CARVALHO MACIAS

CORPOS EM CENA:

O fazer pedagógico na ginástica rítmica

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Maria Rovigati Simões

BELÉM

2011

CÉRES CEMÍRAMES DE CARVALHO MACIAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências da Educação pela Universidade Federal do Pará, defendida e aprovada em 06 / 01 / 2011 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Orientadora: _____

Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Membro: _____

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Membro: _____

Prof. Dra. Roberta Cortez Gaio

Centro Universitário Moura Lacerda - SP (CUML)

Suplente: _____

Prof. Dr. Márcio Antônio Raiol dos Santos

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Macias, Céres Cemírames de Carvalho, 1968-

Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica/ Céres Cemírames de Carvalho Macias; orientador, Regina Maria Rovigati Simões. – 2011.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

1. Ginástica rítmica. 2. Imagem corporal. 3. Educação física. I. Título.

CDD - 22. ed. 796.44

Dedico este trabalho à minha mãe **Célia Carvalho** (*In memoriam*) e à minha avó **Justina Carvalho**, a “Dona Mocinha” (*In memoriam*), à primeira por me trazer à vida e à segunda por ter me acolhido no seu abraço sempre quente de “vó”. Dedico estes escritos também à minha “mãe” **Merian Carvalho**, por me oferecer sempre seu colo protetor e em seguida me mostrar e me preparar para a vida. Ao meu marido e companheiro **Marcello Macias**, por aceitar compartilhar comigo sonhos e projetos de vida me levando sorridente à experiência indescritível da maternidade. Assim, não posso deixar de dedicar essa dissertação à minha filha **Sofia Macias** por ser uma das razões para eu acreditar e ir em busca de um futuro mais humano e sensível.

AGRADECIMENTOS

Diante de tantos desafios vivenciados, por vezes duvidei (e sei que muitas pessoas também) de que chegaria aqui! E não é que aqui estou, tentando, justamente, agradecer a todos que me desafiaram, que me apoiaram, que me sacudiram e me fizeram acreditar que... **eu posso**?!!! Sim, eu posso! Posso porque a pobreza do berço não me tirou a fome de sonhar... e eu sonhei! Aliás, não só sonhei como corri atrás dos meus sonhos. Foi no percurso das corridas pela vida que encontrei as pessoas que me ajudaram a chegar aqui... Gostaria de poder agradecer a todas elas, mas penso não ser possível, pois foram inúmeras as marcas deixadas por elas no meu corpo durante esses 42 anos.

Assim, aqui só registrarei minha gratidão pelas pessoas que participaram desse momento da minha formação. Aos que não poderei mencionar individualmente, deixo a lembrança do meu imenso carinho.

Antes das pessoas, agradeço à Deus pela graça da vida! Amém!

Agradeço imensamente à minha família de origem:

À minha mãe Merian por sempre ter acreditado e confiado em mim. Obrigada mãe pela tranquilidade que me proporcionou quando ficava com a Sofia para eu poder fazer leituras, escrever, me divertir. És muito para mim! Amor eterno!

Às minhas tias Lúcia e Luciene pelo colo, pelo aconchego e pelo apoio nos momentos em que precisei. Amo vocês!

À minha irmã Mariceli pelo apoio incansável, pela generosidade, pela mão que sempre me acalmava nas horas de dor, de aperto, de choro. Pelo sorriso, pela segurança, pela força... És uma benção na minha vida! Eu te amo, mana!

À minha irmã Carolina pela alegria que foi sua chegada em nossas vidas e pelo carinho com que distraía a Sofia para me deixar fazer os trabalhos acadêmicos. Todo meu amor para ti... minha "moçota"!

Ao meu irmão Javann que mesmo não participando muito desse processo, trazia no seu silêncio (que aprendi a entender) e nas poucas visitas feitas à minha casa, a energia necessária para me fazer sempre ir adiante e acreditar que podemos vencer! Também te amo, mano!

Agradeço com grande carinho à família que constituí:

Ao meu marido Marcello Macias pelo companheirismo, pela amizade, pelo incentivo, pela dedicação, pelo carinho, pelo amor e pela sabedoria com que conduziu todo esse processo da minha formação. Suas palavras seguras nunca me deixaram titubear, sua presença constante me proporcionou a firmeza necessária para seguir buscando os “nossos sonhos”. Eu te amo!

À minha filha Sofia Macias por ser fonte de inspiração dos meus escritos. Sua existência me leva à viagens infinitas... indescritíveis! Filha... que amor é esse tão grande?

À minha enteada Renata Macias, pela atenção à irmã nos momentos em que precisei e também por ter me possibilitado o exercício da tolerância e da persistência. Essa experiência foi muito rica na construção dessa escritura. Obrigada por ter escutado, crescido e deixado eu te amar!

Minha gratidão aos amigos:

Fátima Moreira (Macapá) e Paulo Lima... “amigos seculares!” Agradeço por ter me incentivado às leituras, por dedicar seus sábados e domingos aos debates do meu projeto de pesquisa, pela paciência ao escutar minhas inseguranças e incertezas e por ter compartilhado momentos importantes da minha existência! Amo vocês!

Aline Ribeiro, minha companheira de trabalho, de estudo... das coisas... Tenho clareza do teu esforço ao me acompanhar e da tua preocupação em não me deixar só naquele momento que dizias ser “meu” e não teu. Obrigada, amiga. por todo o apoio que sempre dás à minha vida e principalmente àquele dado antes da seleção no mestrado. Tua presença foi essencial! Eu te amo!

Carmen Lília Faro e Francilena Branco, minhas companheiras de Ginástica Rítmica, de vida! Juntas vivemos a maior parte das experiências que apresento neste trabalho, juntas vencemos, perdemos, brigamos... Vocês são uma parte da vida deste estudo! Obrigada pelos livros, fotos e relíquias da ginástica, que tanto me serviram! Amo as duas!

Jaime Amaral, Éder Jastes, Elen Cavalcante, Rui Eirinha e Bruna Sadala obrigada pela presença e pelo carinho nos momentos de aperto e nos demais momentos desse processo. Vocês são demais! Amo vocês!

Socorro Pastana, Esther Braga e Roberta Macedo, minhas queridas, agradeço pelo carinho, amizade e paciência ao revisar meus textos acadêmicos e me acolher. As palavras de incentivo foram de vital importância no processo de construção deste estudo.

Belém Rôlla, minha amiga, Belém!!! Como te agradecer pelo apoio incessante nos ensinamentos de Inglês para o exame de proficiência, pela confiança depositada em mim, pelas palavras de carinho, pelo ombro amigo? Valeu querida!

Andréa Ewerton... sem a tua ajuda e da tua família lá no começo da graduação, eu não teria conseguido chegar à pós-graduação... Te amo amiga! Sempre grata!

À Escola de Aplicação da UFPA, pelo apoio e pela confiança depositada, desde 1993, ao meu trabalho com a GR.

Às instituições e aos docentes sujeitos dessa pesquisa pela disposição em colaborar com o processo de construção da mesma.

Aos professores do programa de pós-graduação da UFPA. Vocês muito aguçaram minha curiosidade epistemológica!

Aos colegas do mestrado 2009. Todos me deixaram muitas marcas e me fizeram refletir por meio da exposição de suas experiências profissionais, acadêmicas... de vida! Guardo-os com muito carinho!

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, agradeço pela atenção dispensada durante o percurso acadêmico.

À Banca avaliadora pelas contribuições enriquecedoras.

Agradeço, em especial, à minha orientadora Prof^a Dr^a Regina Simões que com sua paciência e humildade me mostrou muitos caminhos por onde seguir, acreditando sempre na minha capacidade criadora. Regina, espero sinceramente ter contemplado suas expectativas em relação ao que nos propusemos realizar. Obrigada pela oportunidade! Meu carinho imenso!

“...O segredo é não correr atrás das borboletas... é cuidar do jardim para que elas venham até você. No final das contas, você vai achar, não quem você estava procurando, mas quem estava procurando por você”.

Mário Quintana

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dificuldades corporais e respectivos aparelhos	66
Quadro 2: Distribuição dos indicadores de atitudes relativos à pergunta “O que é o corpo para você?”	89
Quadro 3: Distribuição das unidades de significado referente à pergunta “O que é o corpo para você?”	89
Quadro 4: Distribuição dos indicadores de atitudes referentes à pergunta “Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno (a)?”	98
Quadro 5: Distribuição das unidades de significado referentes à pergunta “Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (a) aluno (a)?”	98
Quadro 6: Dados referentes às observações.....	110

RESUMO

O estudo em foco objetiva analisar a concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a Ginástica Rítmica (GR), identificando pontos de convergência e divergência entre o discurso e o fazer pedagógico. Os sujeitos pesquisados foram quatro docentes do sexo feminino e um docente do sexo masculino que desenvolvem suas ações pedagógicas com a GR em espaço escolar e extra-escolar. Como suporte teórico, optei em dialogar com as ideias de autores como Moreira (1995), Gaio (2007), Kunz (1994) entre outros, que discutem acerca de corpo, GR e prática pedagógica na Educação Física. A metodologia adotada envolveu uma revisão bibliográfica para efeito de consolidação do referencial teórico, e uma pesquisa de campo constituída de entrevista estruturada e observação. Para efeito de análise e coleta dos dados da entrevista fiz uso da Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significados elaborada por Moreira, Simões e Porto (2005). A observação teve como base a pesquisa descritiva como sugere Rampazzo (2005). Os resultados do estudo indicam que dois, dos cinco professores sujeitos dessa investigação ainda percebem o corpo de forma fragmentada e distante da realidade que o circunda, entendendo-o apenas como objeto para intervenção de técnicas, de táticas, etc. Três professores transitam em meio à concepção de corpo enquanto sujeito e também enquanto objeto, mas os primeiros apresentam apenas vestígios que se mostram muito tímidos. Apesar das convergências e divergências entre as ideias que têm de corpo, todos os cinco professores apresentam em sua prática pedagógica, sinais de que adotam uma concepção mecanicista. Esse trato se dá na medida em que os docentes deixam de considerar a realidade dos alunos na construção do planejamento de ensino, encarando-os como instrumento de transmissão e reprodução e não como sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a comunicação, no decorrer da ação pedagógica, é efetivada por meio da autoridade máxima dos professores que determinam e controlam todos os movimentos que devem ser realizados nas aulas, cerceando, sobremaneira, a criatividade, a criticidade e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Palavras-Chave: Ginástica rítmica. Imagem corporal. Educação física.

ABSTRACT

The study focus is to analyze the conception of the body of physical education teachers who work with Rhythmic Gymnastics (GR), identifying points of convergence and divergence between discourse and pedagogical practice. The subjects were four female teachers and a male teacher who develop their pedagogical practices in RG at school and in other places. As theoretical support, I have talked with the ideas of authors like Moreira (1995), Gaio (2007), Kunz (1994) among others who discuss about body, GR and pedagogical practice in physical education. The adopted methodology had involved a bibliography review to reinforce the theoretical reference, and a field research consisted of structured interview and observation. I have used Content Analysis: Technique of Preparation and Analysis of Meaning Units elaborated by Moreira, Simões e Porto (2005) to analyze and collect data. The observation was based on a descriptive research as it was suggested by Rampazzo, (2005). The results indicates that two, of the five teachers investigated, still realizes the body as a fragmented way and distant from the reality around, understanding it as an object used for techniques interventions, tactics, etc. Three others teachers are transiting between the conception of the body as a subject and also as an object, but the first ones presents only discreet traces. Although the convergences and divergences between the ideas of the body, all the five teachers presents, in their pedagogical practice, signs that they adopt a mechanistic view of body. It happens when the teaching staff not considers the students' reality during the planning of work and sees them as an instrument of transfer and reproduction, not as subjects of teaching -learning process. In this sense, the communication during the pedagogical practice is effected through highest authority of teachers who determines and controls all movements that should be done in classes, putting limits on creativity, criticality and the development of students' autonomy.

Keywords: Rhythmic gymnastics. Body image. Physical education.

SUMÁRIO

1	PRELÚDIO	13
2	POR TRÁS DAS COXIAS	19
3	1º ATO: A SAGA DO CORPO	32
	- CENA 1: TECENDO OS FIOS DA MEMÓRIA	32
	- CENA 2: PARADIGMAS	42
	- CENA 3: CORPO OBJETO E CORPO SUJEITO	49
4	2º ATO: A GINÁSTICA RÍTMICA	58
	- CENA 1: A GINÁSTICA RÍTMICA NO MUNDO	58
	- CENA 2: A GINÁSTICA RÍTMICA NO BRASIL.....	69
	- CENA 3: A GINÁSTICA RÍTMICA NO ESTADO DO PARÁ.....	73
5	3º ATO: PALAVRA POR PALAVRA... EIS AQUI O PROCESSO!	77
	- ANTECENA.....	77
	- CENA 1: TIPO DE ESTUDO	77
	- CENA 2: LOCAIS E PROTAGONISTAS DA PESQUISA.....	79
	- CENA 3: INSTRUMENTOS DE PESQUISA	80
	- CENA 4: MANEIRAS DE PROCEDER	81
6	4º ATO: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS – O OLHAR E O FAZER	83
	- CENA 1: A PAISAGEM DOS PERSONAGENS.....	83
	- CENA 2: UM OLHAR MAIS AGUÇADO – A PAISAGEM DAS FALAS	88
	- CENA 3: A PAISAGEM DO OLHAR <i>IN LOCO</i>	110
	- CENA 4: CORPOS EM CENA: O FAZER PEDAGÓGICO NA GINÁSTICA RÍTMICA.....	112
	- CENA 5: POR ENTRE OS OLHARES – CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ...	123
7	MEU OLHAR! APOTEOSE?	130
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICES	145
	ANEXOS	198

1 PRELÚDIO

*Começar de novo e contar comigo
vai valer a pena ter amanhecido
ter me rebelado ter me debatido
ter me machucado ter sobrevivido
ter virado a mesa ter me conhecido
ter virado o barco ter me socorrido
começar de novo e contar comigo
vai valer a pena ter amanhecido.*

(Ivan Lins e Vitor Martins)

A preferência por escrever sobre Ginástica Rítmica (GR) se deu, principalmente, pela forte presença desta em minha vida, desde os 11 anos de idade, e pelo significado que essa vivência representou e representa na minha existência, pois está estritamente vinculada às minhas escolhas, às minhas aspirações e aos meus sonhos.

Apesar de esse tipo de ginástica, em sua forma de constituição histórica, ter se processado como uma prática esportiva formal – que reúne movimentos técnicos padronizados, suscitando ações de ensino pautadas na repetição e envolvendo métodos de aprendizagem voltados ao treinamento desportivo – recordo momentos de minha adolescência, na década de 80 do século passado, quando, ao manusear os aparelhos da GR, embalada pela música tocada ao piano, comecei a ressignificar minhas exercitações ginásticas imprimindo às mesmas um sentido e um significado.

Isso aconteceu depois que ouvi alguns comentários de uma colega praticante de ginástica, ao se referir às sequências de movimentos que apresentava a ela. Na ocasião, a companheira comentou: *“Estão muito bem executados, mas não expressam nenhum sentimento! Estás realizando os exercícios mecanicamente!”*.

Diante da observação, fiquei a pensar: como conseguir tal proeza? (expressar os sentimentos), visto que para mim bastava uma execução sem falhas. Foi a partir dessa inquietação que descobri a possibilidade de associar os exercícios à minha imaginação e também descobri uma maneira de desenvolver, nas exercitações, uma

história que surgia motivada pelo tema musical ou por algum acontecimento que havia vivenciado.

Eu criava, então, uma peça que se desenrolava em várias cenas, nas quais tentava expressar os sentimentos inerentes àquele contexto imaginário. Pensava os movimentos entrelaçados com a música e tinha a sensação de que, se não significassem algo para mim, não representariam nada aos outros. Essas experiências, na minha concepção, privilegiavam o desenvolvimento da criatividade e enfatizavam os aspectos subjetivos do esporte em cena.

Essas e outras vivências propiciadas pela prática da GR me levaram a refletir sobre a vida, sobre as pessoas, sobre as relações que estabelecia com os outros e comigo mesma, parafraseando Merleau-Ponty (1999), desencadeando um processo que fazia despertar em mim a consciência de ser e de estar em um mundo que até há pouco tempo me era estranho e distante.

Como a vida não se cristaliza e está em constante movimento, assim aconteceu com a GR. Como atleta, como professora responsável por equipe de competição em nível regional, nacional e internacional e como árbitra nacional e internacional, vivenciei todas as transformações desse esporte nas quadras e nas escolas. Fui percebendo que na ânsia por resultados, no âmbito competitivo, as características da GR foram sendo alteradas. Saíram de cena a criatividade e a subjetividade para dar lugar à máxima performance e à extravagante flexibilidade.

Gaio (2007) corrobora com essa assertiva ao refletir sobre as tendências da GR enquanto fenômeno esportivo em nível mundial. A autora afirma que o desenvolvimento dessa modalidade se caracteriza hoje pela ênfase na preparação física que objetiva a perfeição na execução de dificuldades (saltos, pivots, equilíbrios, flexibilidades, manipulação de aparelho como lançamentos e recuperações, entre outros.) e ampla coordenação. Diz ainda que a busca pela originalidade nesse esporte se dá por meio da ligação dessas características com o belo e com a exótica finura da execução da técnica.

Importante salientar que durante minha experiência docente, tenho observado que as práticas esportivas, veiculadas pela mídia, são refletidas nas ações

pedagógicas de professores de Educação Física. Velardi (1999) ratifica isso ao garantir que, quando os professores desejam inserir uma prática esportiva ou a GR em suas aulas, privilegiam o modelo esportivo, enfatizando a valorização das capacidades físicas em detrimento da expressividade e da criatividade.

O corpo, nas aulas de GR, ainda é tratado como ajustável e a serviço do esporte. As ações de ensino são pensadas de acordo com as características que o esporte de rendimento exige para sua prática, isto é, ênfase na preparação física, biótipo longilíneo, grande flexibilidade, coordenação completa, etc. Mas é possível pensar no desenvolvimento de um trabalho que vai para além do destaque à técnica esportiva dando lugar também à manifestação do ritmo e expressões próprias que podem ser provocadas por ações pedagógicas que privilegiem o prazer e a reflexão sobre as movimentações ginásticas. Essas iniciativas já são evidenciadas nos estudos de Gaio (2007), Koren (2004), Pires (2003), Velardi (1999), dentre outros.

Em debates recentes, é notória a preocupação de educadores, pesquisadores e técnicos na área da Educação e da Educação Física, com questões relativas às diferentes abordagens do conhecimento e seu trato metodológico. Apesar das divergências de opinião, percebo algumas inclinações no sentido de refutar a ideia de práticas distanciadas da realidade dos alunos, conteúdos alheios à sua cultura e desconsideração de suas formas próprias de leitura de mundo e de sua realidade social.

Expressões como cultura, linguagem, subjetividade e corpo ganham força como conceitos sustentadores de práticas alternativas que vão de encontro a uma educação tecnicista, centrada no uso exclusivo da lógica formal mecanicista nos processos de ensino aprendizagem e na aplicação do conhecimento instituído cientificamente como única forma de verdade.

No que se refere ao trato com o corpo, as contribuições históricas na área da Educação Física, suas reformulações conceituais e epistemológicas são significativas, principalmente, no que diz respeito aos estudos da corporeidade. O conceito de corporeidade, entendido como condição de ser e estar no mundo enquanto corpo é infiltrado nos debates sobre o saber curricular e o fazer pedagógico indo ao encontro de teorias que primam pela consideração da cultura do

estudante como ponto de partida para elaboração de um conhecimento a ser tratado tanto no universo escolar como em outras instâncias.

Embora essas concepções de corpo estejam atualmente em debate, ainda é muito recente este fato, e contraditoriamente, no seio da Educação Física brasileira, ainda são encontradas muitas atitudes pedagógicas tomadas por parte significativa dos professores, que refletem uma compreensão de corpo como máquina biológica treinável, ignorando todo um conjunto de fatores psicológicos, históricos, sociais e ideológicos que condicionam e influenciam este corpo como uma realidade material de natureza histórica e social.

Acredito que tal fato seja merecedor de uma investigação sistemática que objetiva compreender o fazer pedagógico vivenciado na GR, no que diz respeito ao trato com o corpo, como contribuição para apropriação diagnóstica da realidade educacional.

Um estudo desta natureza se faz necessário e justifica sua relevância uma vez que pode se constituir como uma referência de conhecimento sobre o universo da Educação Física, no âmbito dos sujeitos e das práticas investigadas. O conhecimento sobre a temática de pesquisa aqui delimitada pode se processar por meio de novos estudos, experimentos educativos e alternativas de intervenção educacional, quer seja no universo do saber construído historicamente sobre corpo, e sobre GR, quer seja no trato metodológico com que este saber, concretiza-se na escola, em clubes, comunidades, etc.

Considerando essas reflexões, a pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos: 1- Qual a concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a GR? 2 - O discurso dos professores é efetivado no trato com o corpo dos alunos?

O estudo em pauta intenciona contribuir para a superação das dificuldades encontradas na reformulação de práticas educativas na área de Educação Física, mais especificamente na GR e para a materialização de alternativas pedagógicas, que considerem a cultura e o corpo das pessoas, como forma de um fazer mais adequado à realidade social das mesmas. Na esteira desse pensamento, como forma de orientação da investigação aqui proposta, circunscrevi como objetivo geral

deste trabalho analisar a concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a GR, identificando pontos de convergência e divergência entre o discurso e o fazer pedagógico.

Destaco a seguir os objetivos específicos dessa escritura:

1. Identificar a concepção de corpo que possuem os professores de Educação Física que atuam com GR.
2. Descrever analiticamente as ações metodológicas desta prática pedagógica.
3. Analisar a maneira como os professores de Educação Física tratam o corpo dos alunos nas aulas de GR.

A fim de atingir os objetivos supramencionados, optei pela abordagem qualitativa que envolveu uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo, as quais detalho em outro momento. Com o propósito de organizar as idéias e aproximá-las das minhas vivências, preferi por estruturar este trabalho utilizando metáforas relacionadas ao universo do teatro.

Cobra (2006) afirma que escrever uma peça de teatro é o mesmo que escrever um roteiro no qual se conta uma determinada história. A peça pode ser dividida em atos e cenas, constituindo-se os atos numa sequência de cenas interligadas por uma subdivisão temática. Tomando por base essa definição, a esta pesquisa denomino doravante de “Peça”, os capítulos de “Atos” e as subdivisões dos capítulos, denomino de “Cenas”.

Destaco a seguir o roteiro da peça que ora intitulo **“Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica”**

POR TRÁS DAS COXIAS – é o momento no qual compartilho alguns dos caminhos que percorri até a chegada ao mestrado em Educação, em que ressalto a influência da GR na escolha desses caminhos. Esse elemento se constitui de quatro momentos, a saber: 1º MOMENTO: Em busca do sobreviver, 2º MOMENTO: O despertar, 3º MOMENTO: O avanço no retrocesso e 4º MOMENTO: Tocando em frente.

1º ATO: A SAGA DO CORPO – espaço onde abordo as concepções de corpo em vários aspectos. Fazem parte desse ato as seguintes cenas: CENA 1: Tecendo os fios da memória; CENA 2: Paradigmas; CENA 3: Corpo objeto e corpo sujeito.

2º ATO: A GINÁSTICA RÍTMICA – etapa na qual procuro mostrar a origem da GR e um panorama dos dias de hoje. Esta etapa é composta de 3 cenas: CENA 1: A ginástica rítmica no mundo; CENA 2: A ginástica rítmica no Brasil e CENA 3: A ginástica rítmica no Estado do Pará.

3º ATO: PALAVRA POR PALAVRA... EIS AQUI O PROCESSO! – fase de detalhamento da metodologia utilizada na pesquisa. CENA 1: Tipo de estudo; CENA 2: Local e protagonistas da pesquisa; CENA 3: Instrumentos de pesquisa e CENA 4: Maneiras de Proceder.

4º ATO: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS – O OLHAR E O FAZER. Ato que comporta a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa. CENA 1: A paisagem dos personagens; CENA 2: Um olhar mais aguçado – a paisagem das falas; CENA 3: A paisagem do olhar *in locu*; CENA 4: Corpos em cena: o fazer pedagógico na ginástica rítmica e CENA 5: Por entre os olhares – convergências e divergências.

MEU OLHAR! APOTEOSE? É o espaço em que lanço meu olhar sobre o contexto em construção.

2 POR TRÁS DAS COXIAS

*Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda
Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca, peito aberto, vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando
Quando eu abrir a minha garganta, essa força tanta
Tudo que você ouvir, esteja certa que eu estarei vivendo
Veja o brilho dos meus olhos e o tremor das minhas mãos
E o meu corpo tão suado, transbordando toda raça e emoção*

(Gonzaguinha)

1º MOMENTO: EM BUSCA DO (SOBRE) VIVER

Aos três anos de idade fiquei órfã e aos sete anos (1975), depois de perder minha avó, fui “gentilmente convidada” pela necessidade da vida, a morar em um colégio interno. Minha família, na época constituída por três tias, acreditava que meu futuro já estava definido pelas condições de pobreza em que vivíamos, mas decidi dirimir um pouco essa situação me oferecendo um internato como um meio de tapear a fome e o analfabetismo que, naquele momento, determinava minha realidade.

As lembranças que me remetem àquele tempo são meio turvas, mas acredito que data de lá o início de minhas pesquisas acerca dos desafios da vida e do bem viver. Concebo, neste momento, o ato de pesquisar no seu sentido lato, como sinônimo de busca e corroboro com Almeida Júnior (1997), quando se refere à pesquisa como uma procura de informação que não se sabe, mas que se precisa saber.

Eu procurava um meio de me sentir feliz naquele lugar e, cada canto dele, foi percorrido por mim numa atitude investigativa incessante com o objetivo de encontrar um espaço, um chão que me fizesse sentir em casa e com a minha família. Não sosseguei até encontrar o que precisava! Descobri um cantinho onde eu e algumas amigas nos reuníamos para sonhar com bonecas, com a família unida, com comida farta, com música, com natal, entre outras coisas. Quão boa e necessária é a imaginação infantil!!! Ela me ajudou a (sobre) viver melhor.

É importante refletir aqui, neste meu caminho, como a pesquisa no ser humano está associada ao desejo e como o desejo é fruto de uma vivência subjetiva e específica de cada um.

Cabe-me aqui questionar, primeiramente, a pesquisa científica como uma perturbadora do desejo. Digo isso em função dos modelos matemáticos e impessoais que perpassam esta lógica científica que, de certa forma, não permitem incursões sobre a maneira pessoal de se constituir verdades. A respeito disso, Alves (2008) vem ao meu auxílio comparando o estômago da vaca como análogo ao da ciência:

Vou logo adiantando: se não for dito em linguagem matemática a ciência diz logo: “Não é científico”... Concluo que isso que estou ouvindo agora, a “Rhapsody in Blue”, de Gershwin, que me dá tanto prazer, que me torna mais leve, que espanta a tristeza, coisa real pelos seus efeitos sobre meu corpo e minha alma, isso não é coisa que o estômago da ciência seja capaz de processar. Não é científico. O *cd-player*, o estômago da ciência o digere fácil. Mas a música a faz vomitar (ALVES, 2008, p. 91-92).

Morei e estudei quatro anos nesse internato, a propósito, a escola ficava situada em um prédio anexo a ele. Na escola, não tinha muita vontade de assistir às aulas, vivia triste e pelos cantos, muito isolada de todos e todas. A imagem que trago na memória é de professores como seres etéreos, não havendo entre mim e eles nenhuma relação de carinho, afeto, ou pelo menos uma relação mais próxima, e de aulas de Educação Física, Matemática, Comunicação e Expressão, Ciências e Integração Social que me pareciam cansativas, repetitivas e sem nenhum sentido.

Ora, o cenário que compunha a década de 70, do século XX, no Brasil ainda estava muito impregnado pela teoria tradicional de currículo, na qual a eficiência, a organização, a metodologia e objetivos bem definidos e a eficiente avaliação levariam ao alcance de padrões estabelecidos para a formação de um adulto (SILVA, 1999). Não importava, dessa forma, os interesses, as necessidades, os desejos, a cultura ou a posição socioeconômica do aluno que adentrava a escola.

Estar na escola, portanto, era naquele momento, pouquíssimo atraente. As disciplinas em nada se assemelhavam à minha realidade nem ao cotidiano que eu

vivenciava. Tudo estava muito distante: professores, disciplinas, colegas de classe, tudo parecia um sonho... mas um sonho com penumbra e sem cor, deveras acinzentado. Julgo que a falta de interesse pelas disciplinas escolares se deu devido a esta ausência de relação entre professor, disciplina e aluno – uma completa falta de sintonia com o mundo vivido.

O currículo não está articulado com as expectativas dos alunos e nem com as expectativas dos professores, fato esse que dificulta o relacionamento entre ambos. De um lado, os professores se eximem de refletir sobre as conseqüências de suas práticas e de outro os alunos mostram-se desinteressados dos conteúdos escolares (GOLBA e OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Eu tenho a impressão de não ter “estado” na escola, somente ter “passado” por ela. Vale ressaltar também que sobre os primeiros anos de estudo ficaram marcados em meu corpo os sinais de disciplina, de rigidez de horários, da palmatória e de castigos, todos aplicados como meio de punição para qualquer desvio disciplinar que pudesse comprometer a ordem e o funcionamento da grande máquina de ensinar (OLIVEIRA, 2006).

Não me enquadrei nesses padrões, mas consegui passar de ano sem necessariamente ter incorporado e tornado significativo os ensinamentos propostos e que diziam ser indispensáveis à minha formação. Terminei a quarta série sem entender muito bem tudo o que li, escrevi e o que vivi na escola. Tudo parecia uma ilusão!

Eu precisava, de qualquer forma, ressignificar toda essa vivência, mas não sabia como. O que posso lembrar realmente é que havia um vazio e um sentimento de não me saber ou de não me entender com o mundo, comigo mesma e com os outros. Era necessário entender a dinâmica da vida, o sentido de ter que ir à escola e o motivo de me sentir tão presa e silenciada. Ansiava por liberdade, por prazer, por esperança... Mas onde encontrar tudo isso? Considerando que naquele momento estava sem família estruturada, sem amor, sem carinho permanente, como poderia me sentir “gente”, me encontrar e despertar para o mundo?

Mas, havia um caminho possível!

2º MOMENTO: O DESPERTAR

Chego ao curso ginásial (atual Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série) em 1979. Minha vida nesta época é atravessada por novas experiências, nova escola, novos amigos e fim do colégio interno. É durante este curso que encontro a GR.

A GR é um esporte que teve sua origem na segunda metade do Século XX (LANGLADE e LANGLADE, 1970), e, segundo Faro (2006), só chegou a Belém em 1979.

Em 1980 já se observava um grande movimento de formação de equipes (competitivas e de apresentação) desta modalidade ginástica em algumas instituições da rede estadual de ensino, inclusive na que eu estudava. Tornei-me integrante da equipe que representava a escola em competições locais.

A atração pela prática esportiva me aproximou um pouco mais da escola e despertou meu interesse pelas outras disciplinas. Contudo, estas continuavam sem sentido e conduzidas de forma autoritária e disciplinadora.

Naquela ocasião, o que me confortava, era saber que depois de terminadas as atividades em sala de aula, teria uma sessão de GR, momento em que eu poderia exercitar minha criatividade, ter certa liberdade e deixar minha subjetividade, linguagem e cultura transbordarem. Meu corpo gritava, se libertava, se expressava, falava, ria e chorava por meio das coreografias embaladas pela música tocada ao piano...

Eu estava feliz! Que alívio!

As atividades desenvolvidas neste novo esporte como o manuseio dos aparelhos (Corda, Arco, Bola, Maças e Fita), a utilização da música, do espaço, do tempo e a interpretação expressiva das idéias utilizadas nas composições coreográficas me permitiram perceber as “coisas”, as situações, o mundo e o outro de maneira mais real e mais sensível.

[...] a GR é uma atividade sempre nova, diferente em cada composição, a cada exploração dos aspectos de tempo, espaço, forma, de seus princípios e de suas dimensões, possibilitando as mais variadas composições e interpretações. Há sempre uma atribuição de valores simbólicos ao movimento corporal, à manipulação dos aparelhos e à música, realimentada por cada uma delas, compondo sempre um novo conteúdo, inédito e criativo (VELARDI, 1999, p. 23).

Durante os treinos, tinha a possibilidade de interpretar meus próprios movimentos por meio da música e dar sentido a eles. Apesar dos treinamentos serem muito repetitivos e as sequências de movimentos serem, algumas vezes, pré-determinadas, eu sentia a presença do novo e cada repise representava uma nova maneira de ver e de viver meus movimentos e minha vida.

A Educação como promoção de liberdade busca o desenvolvimento da criatividade. Todo homem possui a capacidade de criar, pois nenhuma situação existencial se repete exatamente no tempo, e a cada momento o novo é criado, não sendo nunca nossas ações repetíveis em sua integridade. [...] Criatividade é, assim, a capacidade de interpretar de novas formas as novas situações, agindo de forma construtiva, de modo a adequar nossas ações ao desenrolar da situação, que se modifica a cada instante, a ao objeto proposto. Ser criativo é ser flexível e saber agir levando em conta o fluxo da história (GONÇALVES, 2007, p.128).

A prática da GR me proporcionou a liberdade de criar e essa criatividade me levou à autonomia e à possibilidade de transformação da minha realidade.

Terminei a 8ª série selecionada como integrante da equipe paraense de GR, representando o Estado do Pará em competições nacionais. A minha realidade se transformava um pouco e eu, paulatinamente, ia sendo reconhecida pelos professores e sendo tratada com carinho e respeito. Havia encontrado um lugar, me sentia querida e importante. Tenho clareza que a prática da GR proporcionou valiosas experiências que me fizeram alcançar esse sentido. Não tenho essa impressão de outras disciplinas escolares, isto é verdadeiro e pulsante nas minhas lembranças.

Iniciei o segundo grau (atual Ensino Médio), em 1983, na rede estadual de ensino. Estudei em um colégio extremamente tradicional no qual meninos, meninas e professores utilizavam escadas separadas para ter acesso às salas de aula entre

outras coisas. Nada se misturava, era tudo bem compartimentalizado e organizado para dar conta de uma educação eficiente e que julgavam de qualidade.

Este cenário pouco se diferenciava do que tinha vivenciado na instituição anterior, em relação à condução das aulas e o significado delas para cada aluno. Pequenas distinções se observavam quanto às disciplinas. Algumas delas eram tão distantes de minha realidade que não guardo nenhuma lembrança à respeito. Diferente disso, os treinos da equipe da escola e da seleção paraense, continuavam ótimos. Contudo, quando iniciei o 3º ano, aconteceu uma reviravolta em minha vida por ocasião de uma proposta que recebi para ingressar na rede particular de ensino.

Em 1985, quando cursava o 3º ano do Ensino Médio, houve um grande período de greve na rede estadual de ensino. Em virtude da falta de previsão do fim da greve por conta das negociações difíceis entre Governo e liderança de professores, minha professora de Ginástica Rítmica me ofereceu uma bolsa de estudos para cursar o 3º ano, em 1986, em um colégio particular muito bem conceituado da cidade, o que a princípio me garantiria a passagem para a Universidade. Como a escola pública, na qual eu estudava, não estava funcionando, decidi parar de estudar no ano de 1985 e me dedicar somente aos treinos com o objetivo de melhorar minha colocação no ranking nacional da GR.

Essa decisão causou uma grande discussão na minha família e também entre os professores de Educação Física da escola em que eu estudava. Eles me questionavam sobre o futuro que a GR me ofereceria, me pediam cautela e sugeriam que eu pensasse melhor sobre a situação por conta, em suma, da minha condição social. Mas eu não tive dúvidas, parei! A escola para mim, naquele momento, continuava sem ligação com a realidade e não havia sentido continuar. Retornei aos estudos somente em 1986, já na instituição privada.

Sobre essa experiência, ressalto que aprendi muito. Além de ter sido campeã dos Jogos Escolares Brasileiros em 1985 e em 1986, viajei, conheci quase todo o Brasil e também conheci pessoas de classes sociais diferentes da minha com as quais pude me relacionar (resguardando alguns conflitos, é claro!). Julgo ter incorporado muito mais sobre todas as disciplinas que se ensina na escola, durante esse movimento da minha vida, do que propriamente na escola. Não estou

sugerindo que se abandone a escola e a substitua pelo esporte, mas essas vivências me levam a refletir sobre o significado do currículo formal (o que a escola oferece) na formação de minha personalidade e a representação deste em minha vida. Vivi sensações maravilhosas! Vivi!

É necessário destacar aqui que o fato de ter conseguido “medalhas”, não foi significativo apenas no sentido de ter superado “alguém”, “derrubado” um adversário ou algo do gênero. O real valor da conquista foi a (con)vivência e a construção de todo o processo de superação das minhas próprias dificuldades e a ressignificação das aprendizagens do currículo formal oferecido durante esse processo de minha formação.

3º MOMENTO: O AVANÇO NO RETROCESSO

Passei no vestibular em 4º lugar e ingressei em 1987 no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual do Pará (UEPA). Na época, o currículo do curso refletia a visão mecanicista de homem e de ciência e se constituía basicamente de disciplinas das áreas das ciências naturais e exatas como, por exemplo, Fisiologia do Exercício, Cinesiologia, Biologia, Anatomia e Estatística com ênfase no ensino da prática esportiva que segundo Bracht (2007, p.23) “[...] se impôs à Educação Física como conteúdo e como um sentido da própria Educação Física”.

Minhas expectativas acerca do curso eram de aprender as técnicas esportivas para ensiná-las na escola e preparar atletas de GR, é claro. Acreditava que a faculdade de Educação Física me mostraria caminhos para desenvolver um trabalho com o esporte na perspectiva que eu havia experienciado como atleta, mas não foi essa a realidade. No curso, veiculava a visão mecanicista da atividade esportiva e isso ia de encontro às minhas vivências como ginasta nos anos anteriores, mas reiterava todo o contexto vivido dentro de sala de aula.

Ressalto que mesmo tendo ressignificado minha prática na GR, os treinamentos seguiam os princípios do treinamento de rendimento. Mesmo assim,

seguí em frente na graduação, sem dar importância e sem entender, naquele momento, por que esse confronto me inquietava tanto. Em 1990 alcancei o grau superior de ensino. Começa, a partir daí, minha busca no sentido de encontrar uma saída para as dicotomias identificadas desde a infância.

Meu caminho na docência tem início em 1991, na Secretaria Municipal de Educação de Belém-PA, mas a experiência com a GR remonta ao ano de 1986 quando ainda exercia a função de monitora de GR no Clube Aberto de Ginástica e Dança (CAGIDAN) ¹ do Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará (NPI), atualmente Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA). Em 1993, após aprovação em concurso público, fui efetivada como professora da EA/UFPA e foi onde tive a oportunidade de dar aulas de GR e formar um grupo competitivo.

O trabalho desenvolvido com a equipe de GR da EA/UFPA tinha como referência o modelo aplicado à Seleção Brasileira sugerido por Laffranchi (2001), no qual afirma que o alto rendimento esportivo só pode ser encontrado nas bases científicas do treinamento para o alcance de resultados. Ora, não podia ser diferente, apesar de ter vivenciado uma prática esportiva baseada no entendimento do ser humano como sujeito de sua história, eu não conseguia enxergar, nem efetivar minha ação pedagógica dentro desses princípios, pois os resquícios das vivências tradicionais de mais de uma década tinham deixado marcas muito profundas em meu corpo.

Nesse cenário, o treino consistia na divisão da aula em três partes: 1 - Preparação física específica (Balé), 2 - Preparação técnica, com mais de uma hora de duração (todos os dias de segunda a sábado) e dividida em T1 (treino de elementos isolados) e T2 (treino de partes ou exercícios inteiros), e a 3ª parte era a

¹ O CAGIDAN foi fundado em fevereiro de 1986 por Carmen Lilia Faro com o objetivo de proporcionar aos alunos da EA/UFPA e da comunidade em geral o acesso à ginástica e à dança como práticas educacionais voltadas à construção de uma cultura corporal comprometida com a reflexão crítica e com a transformação social e tinha como meta tentar superar a evasão existente nas aulas de Educação Física. Foi nesse contexto, juntamente com a referida professora, que iniciei minha prática pedagógica.

preparação física geral, realizada todos os dias, trinta minutos antes do término do treino.

Observei que esse trabalho, apesar de promover indiscutível melhora no desempenho técnico, nas séries de movimentos com aparelhos, não imprimia um sentido e ou um significado próprio para as ginastas, tornando apenas suas exercitações, como um ato mecânico que se mostrava exacerbado no âmbito competitivo. Assim, nas competições da qual participávamos, eu assistia às apresentações em que o corpo se mostrava além dos limites, demonstrando movimentos sacrificantes e exaustivos, consequência de uma prática esportiva que o considerava como uma máquina biológica treinável e submissa às regras do esporte, como afirma Bruhns (1993).

Essa realidade era muito diferente da vivida por minha pessoa na década de 80 do século passado, quando da experiência enquanto ginasta. Entro em crise em busca de uma ação pedagógica significativa para mim e para as ginastas com as quais eu desenvolvia o trabalho.

Sigo na esteira de minhas lembranças trazendo à baila na cena posterior, os caminhos que encontrei para superar ou dirimir a crise.

4º MOMENTO: TOCANDO EM FRENTE

No ano de 2007, houve grande evasão de estudantes do CAGIDAN diminuindo assim a participação da EA/UFGA em eventos de ginástica. Minha trajetória a partir de 2008 tinha como objetivo resgatar a participação das ginastas nos eventos de GR proporcionando a elas a vivência de autênticas experiências corporais, nas quais pudessem envolver seus movimentos com sua subjetividade, fazendo-os brotar de sua interioridade como sugere Gonçalves (2007).

Instigada por esse pensamento e na expectativa de propor transformações à realidade vivenciada no processo de treinamento, em 2008 pude, embora de forma empírica, desenvolver outro fazer em minha prática junto às alunas, permeado pela

consideração das mesmas como sujeitos de sua história, respeitando mais suas limitações, desejos, seu tempo de aprendizagem e privilegiando o processo de superação de si mesmas.

A experiência vivida foi significativa e repleta de revelações esclarecedoras, nas quais se admite uma ação pedagógica na Educação Física e no Esporte mais humana e menos mecanicista. Assim, inicialmente, convidei todas as alunas que evadiram no ano anterior a voltar e juntar-se ao grupo. No total, reuni quinze ginastas da categoria infantil, juvenil e adulta, que representariam a EA/UFPA em eventos estaduais e nacionais, e fiz um estudo piloto com as integrantes da equipe juvenil por já praticarem GR há mais de três anos. Posteriormente em conversa com as ginastas, sugeri a mudança no método de trabalho que passou a privilegiar mais o ser, deslocando a ênfase do resultado para o processo.

Na oportunidade, informalmente, fiz três questionamentos à equipe: 1) Qual o motivo de praticarem GR? 2) Havia algum sentimento na realização dos movimentos? 3) O que gostariam que fosse diferente no treino este ano de 2008? Obtive respostas muito semelhantes que se resumiam em “faço porque gosto”, “não sinto nada” ou “menos repetições, menos cobrança, mais competições”.

Diante disso, recomendei a participação no VIII Torneio Nacional de GR que seria realizado em agosto na cidade de Aracaju/SE. Minha sugestão causou estranheza, pois geralmente, para participar de uma competição em nível nacional, o grupo treina e repete muitas vezes incansavelmente e por vários meses e nós tínhamos somente quarenta dias aproximadamente para a preparação, mas, mesmo assim, as atletas aceitaram o desafio.

Das quinze ginastas, agrupei cinco na primeira quinzena de julho para iniciar a montagem coreográfica do exercício de conjunto com cinco pares de maçãs. O processo consistiu primeiro na escolha da música, em seguida na eleição de algumas dificuldades corporais (saltos, equilíbrios, flexibilidades e pivots) e de trocas de aparelho (lançamentos) que pudessem ser executadas por todas de forma válida², porém, enfatizei a manifestação do ritmo individual e da expressão própria

² A validade se refere ao que institui o código de pontuação de ginástica rítmica – Federação Internacional de Ginástica (ciclo 2004-2008).

das ginastas que se tornara mais significativa a partir do momento em que elas realizavam com prazer e compreendiam a execução dos movimentos (VELARDI 1999). Agindo assim, não sugeri nada de muito difícil tecnicamente, somente incitei as ginastas a dar mais vida e sentimento às suas movimentações.

Os treinamentos aconteciam cinco vezes na semana com duração de três horas, no turno da manhã. Iniciávamos com um alongamento geral, tudo muito rápido, pois o tempo para montagem da coreografia era pequeno. Dando continuidade ao processo ouvíamos a música definida para a coreografia e as ginastas demonstravam suas percepções sobre a mesma, discutindo como ligar os movimentos artísticos (giros, quedas, ondulações do corpo, formas de andar, correr, etc) aos movimentos técnicos (dificuldades corporais e trocas) no ritmo da música, dando um sentido individual e coletivo às movimentações.

É importante ressaltar que para as ginastas, esta era a parte mais difícil, pois nem sempre os elementos exigidos pelo código de pontuação “combinavam” com a idéia guia que elegemos para montagem coreográfica. Apesar disto, construímos o exercício de conjunto com a participação de todo o grupo e o concluímos em aproximadamente uma semana.

Na segunda semana começamos a discutir a questão das repetições do exercício privilegiando o todo da coreografia, mas ao mesmo tempo o grupo já demonstrava certo cansaço e desgaste devido estar em férias escolares, então decidimos por treinar por mais um período, optando por poucas repetições e depois disso teríamos um recesso, retornando somente na primeira semana de agosto, mês da competição.

Em agosto, os treinamentos do conjunto começaram a ter outro significado que não só a obtenção de resultados, mas todo o processo de construção coletiva que consistia na definição do número de repetições, na escolha de elementos de corporais que poderiam ser mudados de acordo com a vontade ou dificuldade do grupo em executá-los e na busca da criatividade.

Nesse contexto, a composição se tornara mais orgânica porque foi sugerida pelas próprias alunas e não somente imposta por mim seguindo as regras do esporte. Após vários diálogos consegui ver um pouco da existencialidade, dos

costumes, do gestual próprio de cada aluna que participava da elaboração da composição de conjunto.

Mesmo assim, o processo foi árduo! Quando senti o estresse na equipe, argumentei que o treino deveria ser motivo de alegria e de satisfação pessoal e que se cada repetição pudesse ser executada com prazer, seria sempre diferente e nova. Alves (2008, p. 125) corrobora com meu pensamento quando define o prazer como “[...] uma experiência qualitativa. Não pode ser medido. Não há receitas para sua repetição. Cada vez é única e irrepetível”.

Assim, não decidi sozinha a quantidade de repetição para que o exercício ficasse “bom”, estiveram presentes nessa escolha a necessidade e o prazer do grupo em executar uma coreografia orgânica e não somente um aglomerado de exercícios justapostos.

Depois de muitas conversas e poucas repetições, a coreografia mostrava que a equipe havia conseguido atribuir valores simbólicos às dificuldades corporais e ao manejo das maçãs resultando em uma composição inédita e criativa, com sugere Velardi (1999). Viajamos rumo à competição e...a uma nova experiência sem esperar resultados de pódio, mas a fim de mostrar uma GR menos mecânica, mais humana e prazerosa.

Na cidade onde se realizaria o torneio, no momento do treino observei certa apatia nas ginastas, um vestígio de medo em mostrar o que tínhamos feito. A tensão tomou conta do grupo e vi claramente em todas, a insegurança e a vontade de desistir. Interrompi o exercício e propus uma discussão acerca do objetivo de estarem sendo submetidas a uma comparação de resultados, fazendo uma avaliação de todo o processo de treino.

Nessa ocasião a ginasta mais experiente do grupo se reportou à situação de forma interessante dizendo “*nossa superação só vai acontecer se o grupo se mantiver coeso e acreditar, cada uma, no seu potencial, na motivação de estar na competição e no prazer que sentimos ao entrar no tapete*”. Todas concordaram e nos abraçamos emocionadas!

No dia da competição, o nervosismo era latente, minhas palavras foram: “*façam o máximo de vocês e com prazer, não tenham medo de errar*”, esta frase foi

vital para todo o grupo. A emoção foi grande e de fora do tablado assisti ao processo inovador. Alguns erros não deixaram de acontecer, mas observei um trabalho mais fluente, no qual se via pessoas no tapete, por isso era um tanto mais humano, mais visceral!

O resultado foi anunciado, alcançamos o quarto lugar! Muito diferente de outros anos, esta colocação foi muito significativa porque ratificou a validade do trabalho e a forma como foi concebido. Fui à mesa da coordenação para receber a súmula e surpreendentemente nossa colocação oficial fora o terceiro lugar, não o quarto.

Foi depois desse tentame significativo que senti a necessidade de imprimir à pesquisa empírica um caráter científico e, movida por esse desejo, candidatei-me e fui aprovada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós – Graduação da Universidade Federal do Pará com um Projeto de Pesquisa intitulado “O trato com o corpo nas práticas pedagógicas da ginástica rítmica como componente curricular na Escola”.

Meus pensamentos, atos e esperanças se movem no sentido de fazer emergir a sensibilidade, a criatividade, a força, a subjetividade e a autonomia que suscita essa vivência. Acredito que a GR é o que fazemos dela! Destarte, começo a perguntar aos que labutam nessa modalidade, se pretendem somente construir máquinas atléticas que se movimentem ao primeiro toque da música, ou se desejam proporcionar às pessoas vivências significativas em uma prática mais humana e sensível de esporte?

Optando pela segunda alternativa, a prática da GR significaria um desafio para o professor de Educação Física, que se prontificasse a tematizá-la em suas aulas a partir de uma concepção sistêmica de corpo, superando os modelos mecanicistas de ensino por meio de repetições e treinos de movimento, dedicando sua ação no desenvolvimento de uma prática que promova a criatividade, a espontaneidade e o uso da corporeidade do estudante.

Saio das coxias agora e abro as cortinas para a execução dos atos desta peça.

3 1º ATO: A SAGA DO CORPO

*Descobri-te, muito além do físico.
Da emoção todos os limites transpondo
Pisando ainda oscilante, em solo desconhecido.
Deixando fluir, me desarmando, me expondo.
[...]
Ao emergir, corpo e alma renovados.
Deixei na fonte resquícios de memória
E sem medo de seguir, reeditei minha história.
(Glória Salles)*

CENA 1: TECENDO OS FIOS DA MEMÓRIA

A cena tem a intenção de expor alguns olhares sobre o corpo no percurso da história. O caminho de composição da cena foi percorrido com base nos textos de Gallo (2006), Le Goff e Truong (2006) entre outros e desemboca, aqui e ali, em cenários que mostram o corpo (entendido aqui como o ser humano) na antiguidade clássica, no período medieval, na modernidade e atualmente.

Em meio aos lidos necessários para compor a cena desse ato identifiquei que é por meio do pensamento de Platão que começa a ser plantada a semente pela qual germinaria a ideia da cisão corpo/alma. O filósofo grego entendia a realidade sob duas perspectivas: uma sensível (apreendida pelos sentidos e composta de matéria) e outra ideal (capturada somente pelo intelecto).

O mundo das ideias é perfeito e eterno; nele não há transformação, movimento, pois as coisas são como sempre foram e como sempre serão. O mundo material, por sua vez, por ser composto de matéria, é dado à corrupção. Os objetos sensíveis são produzidos como cópias das ideias perfeitas, mas nunca alcançam a perfeição. A matéria é corroída pela ação do tempo e tudo o que existe no mundo sensível está fadado ao desaparecimento (GALLO, 2006, p. 14).

Em Platão, o homem possuía três almas: duas inferiores localizadas no coração e no baixo ventre que estavam ligadas diretamente ao corpo, portanto, à matéria, à corrupção, à imperfeição, e uma terceira alma de natureza superior que estaria localizada na cabeça e era responsável pelos pensamentos.

Segundo Gallo (2006), o ideal para Platão era que essa alma superior comandasse as duas inferiores ligadas aos desejos, paixões, odores etc. Para Platão: “A alma é nobre, o corpo é inferior. A alma deve comandar. O corpo deve ser submetido” (FONTANELLA, 1985, p. 26).

De acordo com Gallo (2006), a teoria sobre as três almas presumia a existência de três diferentes caracteres básicos dentro dos quais cada homem poderia se enquadrar. Quando a alma do baixo ventre domina o indivíduo seu caráter seria denominado **concupiscível** e ele tomaria decisões baseadas nos desejos. Já no caso da dominância da alma localizada no coração, as decisões seriam tomadas com referência nas emoções e o caráter seria chamado de **irracional**. Se a alma superior, localizada na cabeça, predominasse o caráter do homem seria denominado de **racional** e suas decisões seriam tomadas com base na razão.

A identificação da dominância de uma das três almas ficaria sob a responsabilidade do sistema educacional desenvolvido por Platão na obra “A República”. O processo era igual para todos e iniciava com a educação do corpo. Na puberdade identificava-se a predominância de uma delas no caráter e a partir disso, determinava-se a classe social do indivíduo, a saber: dos artesãos (quando havia predominância da alma concupiscível), dos guerreiros (predominância da alma irracional) e a dos filósofos magistrados e governantes da cidade (indivíduos com predominância da alma racional) (GALLO, 2006).

Ainda Gallo (*idem*) afirma que o pensamento de Platão foi desenvolvido sob uma concepção dualista que considerava o homem composto de duas realidades distintas, porém que se relacionavam. Mas daí surge mais tarde o dualismo psicofísico que conceberá a independência entre os dois mundos; o sensível e o inteligível.

Ora, mas o pensamento de Platão, descrito por Gallo (*idem*) ainda não é o suficiente para construir o cenário que abrigará a cena em questão. Encontro nos estudos de Simões (1998) as idéias de Aristóteles, que ao meu ver completam os adereços necessários para a composição em foco.

Diz Simões (*idem*), que Aristóteles – discípulo de Platão – divergia das ideias de seu mestre em alguns pontos, pois, mesmo separando corpo e alma, concebia o mesmo não como prisão da alma, mas como parte constituinte do homem. O filósofo também não considerava a cisão da realidade em dois mundos; defendia a existência de um mundo sensível contida no mundo inteligível. Para Aristóteles a alma era a forma racional e o corpo a matéria irracional que compunha a natureza humana.

Passeando pelas reflexões de Gallo (2006) e de Simões (1998) percebo outras diferenças entre Platão e Aristóteles como, por exemplo, o interesse do primeiro pela matemática e do outro pela biologia, mas ainda assim foram as similaridades de seus pensamentos que ficaram mais fortemente gravadas em minha memória.

A questão do privilégio à contemplação e o desprezo pelo trabalho compartilhada pelos filósofos e apontadas nos estudos de Simões (1998) e Zoboli (2007) refletem o valor que atribuíam às coisas da alma e que até hoje ainda povoam as práticas pedagógicas em Educação e em particular em Educação Física.

O sistema educacional desenvolvido por Platão era bem propício ao desenvolvimento da ideia de sociedade e de cidadão que pensavam, na medida em que selecionava os corpos que haviam de trabalhar nas atividades manuais, guerreiras e intelectuais de acordo com a predominância de uma das três almas. Para os filósofos, “[...] o trabalho não tinha nada de belo e um verdadeiro cidadão deveria estar isento do trabalho” (SIMÕES, 1998, p. 26).

Simões (1998), analisando o pensamento de Aristóteles sobre o trabalho físico revela que para ele a educação do jovem deveria estar ligada à preparação do corpo forte mas sem levar o mesmo à exaustão, pois isso comprometeria o seu trabalho intelectual. Os exercícios físicos eram necessários somente para manutenção da saúde e para atender as tarefas caseiras e não deveriam ser realizados concomitantemente com tarefas intelectuais, precisaria haver um intervalo entre as atividades para não comprometer o crescimento dos jovens.

Penso que agora parte da cena e do cenário está completa e pode comunicar ao leitor ou a leitora acerca da concepção de corpo desse período. Em suma:

Embora os filósofos [...] defendessem a unicidade do homem, a dicotomia corpo/mente ou corpo/alma, trabalho manual/intelectual estava confirmada. O corpo correspondia aos aspectos servis enquanto a alma deveria se ocupar das causas nobres, priorizando não só a dicotomia mas uma posição hierárquica (SIMÕES, 1998, p. 27).

Como forma de enriquecer o panorama do espetáculo sugiro uma luz azul clara e a música de fundo lenta, talvez ao piano, ou harpa...algo bem contemplativo, quem sabe?!

Ao primeiro acorde musical as cortinas vão sendo abertas lentamente desnudando um cenário no qual algumas pessoas movimentam-se com rapidez, e, correndo, simulam a rotina difícil e pesada do cotidiano do trabalho. De uma das coxias surge um homem, que, ao contrário dos outros, com nada se importa... segue atravessando o palco de um lado ao outro sem sequer notar a presença dos demais. Intrépido, não pode juntar-se ao povo, à rudeza dos trabalhadores. Quer distinguir-se e governar... e assim o faz. Finda a música, finda o tempo do ator em cena. Penumbra!

Chego ao medievo e outro ator já se prepara para entrar no palco. Antes disso, rememora a constituição de seu personagem, considerando os pensamentos de alguns autores.

Gallo (2006, p. 19) diz que com o crescimento do cristianismo na idade média, a cultura voltou-se para os assuntos religiosos e o corpo nesse cenário foi concebido como “sede do pecado, prisão da alma, realidade a ser superada”.

Na mesma fresta de luz surge o pensamento de Le Goff e Truong (2006) afirmando que o riso estava sempre relacionado ao demônio e o choro e as lágrimas, significavam uma abnegação da carne e de tudo o que era proibido. Em contrapartida, suor e esperma não eram líquidos corporais bem vistos pelos religiosos e o sangue humano, inclusive o das mulheres, no período menstrual, era repugnado. A igreja era incumbida de pontuar as diferenças entre o sangue de Cristo e sangue dos seres humanos, purificando o primeiro e inferiorizando o segundo. O homem carecia ser desvinculado de tudo o que se referia ao mundo para tornar-se superior, quanto mais quieto, triste e recatado, mais estaria próximo da redenção.

De acordo com Simões (1998, p. 28) os prazeres e desejos do corpo (carne) só eram lícitos se fossem realizados de acordo com os princípios da igreja e da moral social. Assim o “prazer corporalmente sentido nas carícias orais, na nudez ou nas variações das relações sexuais eram proibidos [...]”. Por conta da repressão da igreja em relação às práticas corporais, desenvolve-se na idade média um erotismo velado e animalesco e nesse cenário a floresta e os campos tomaram conta da realidade e do imaginário social como forma de colocar para fora os impulsos “pecaminosos” reprimidos (LE GOFF e TRUONG, 2006).

Os corpos para serem salvos e terem sua alma purificada dos pecados precisavam então abdicar do sexo, do riso e dos prazeres de uma forma geral. Conter o corpo para elevação da alma! Todas as sensações da carne deveriam ser confessadas com detalhes aos padres. Desse modo, a igreja, baseada nos princípios propostos por Santo Agostinho, controlava os homens e mulheres da sociedade medieval sugerindo que os prazeres relacionados ao paladar, ao olfato, à visão e à audição fossem evitados a fim de se chegar mais próximo de Deus. (SIMÕES, 1998).

De acordo com Le Goff e Truong (2006) o controle da igreja medieval também se estendia ao esporte. Este servia como meio para civilizar os corpos, preparar os soldados e inculcar regras de moral e de bons costumes.

Já é hora de acender a luz, lembradas suas características, entra em cena o corpo medieval. Contido, quer ser salvo, teme pelos seus desejos e reza! Lágrima é o único líquido corporal permitido, então o corpo chora! Ensaia um riso...mas logo silencia, aquieta-se. Canto gregoriano e música profana se alternam nesse cenário fazendo alusão à agonia da satisfação dos desejos ou a redenção. Céu ou purgatório? Carne ou espírito? Eis a dualidade medieval.

Findo o período das trevas, renasce o corpo! Valorizado, antes rechaçado, reprimido, agora todo poderoso, dono de si, descobridor e controlador da natureza. “Neste momento o homem passou a bastar-se a si mesmo, como sujeito da história, como dominador do universo e dono da verdade e do seu próprio destino [...]” (SIMÕES, 1998, p. 32).

No renascimento (início do séc. XV) o ser humano começa a questionar sua existência, sua relação com o divino e de alguma forma se distancia dos pensamentos medievais. Nesse contexto, em plena mudança encontrava-se também o sistema econômico que passou do feudalismo para o capitalismo, fato que promove grandes modificações no modo de ser e de viver das pessoas (SIMÕES, 1998).

É no renascimento que se concretiza a racionalidade e onde os mistérios divinos são preteridos.

O homem transita no mundo das experiências, inteirando-se das pesquisas científicas. Surge o humanismo em oposição à hegemonia divina e ao saber contemplativo. O homem é o ponto central das decisões e, portanto, não precisa de Deus (SIMÕES, 1998, p. 32).

Brandão (2003, p. 292) assegura que a arte e a ciência no renascimento revelam o corpo, a natureza, o espaço e o tempo distanciados do sagrado, “convertidos em alguma coisa, considerados a partir de nosso olhar e em função dos propósitos e dos contextos de nossa existência”. Continua o autor dizendo que esta forma de pensar mudará também a maneira de conceber o corpo na medicina. Os corpos passam a ser dissecados e os textos médicos incluem ilustrações que permitem à ciência tratar o corpo deslocado do cadáver real.

O corpo como representação, é desligado do campo negativo da morte, e a compreensão de seu funcionamento passa a ser assimilada progressivamente, à de processos mecânicos, físicos e químicos totalmente objetivos (BRANDÃO, 2003, p. 292).

É o período em que o corpo retoma sua importância e isso se reflete em diversos aspectos da ação humana. Nas Artes se observa a busca da perfeição das formas com base na racionalidade, na beleza e na proporcionalidade. A valorização do indivíduo é notada na pintura e na literatura, nas quais pessoas importantes eram retratadas e autobiografadas (GONÇALVES, 2007).

No que diz respeito ao trabalho físico, este recupera seu valor, mas ainda assim é considerado inferior, pois, como revela Gonçalves (2007, p. 49), para os pensadores dessa época, a atividade propriamente humana ainda é a contemplação

e a “práxis produtiva, ainda que valorizada e enaltecida [...], é relegada a um plano inferior”.

Gonçalves (2007) diz ainda que no renascimento o homem procura um instrumento que lhe possibilite interpretar e dominar a natureza, mas que seja diferente daquele ligado aos pensamentos religiosos. O ser humano desliga-se do mistério, da revelação divina para ligar-se à racionalidade por meio do método científico.

Simões (1998) aponta René Descartes como um pensador expoente da época. A autora relata que Descartes procurou explicar todos os fenômenos de forma clara, sem que sobre eles restasse alguma dúvida. A propósito, o ponto de partida para a elaboração de seu sistema era exatamente a dúvida e tudo que pudesse ser submetido a ela. A única certeza de Descartes era de sua existência enquanto pensador e dessa certeza surge seu famoso pensamento: “Eu penso, logo existo”. O corpo então, considerado como matéria para esse pensador, era concebido como inferior ao pensamento.

Este racionalismo é consolidado também, segundo Crema (1989) nos pensamentos de autores como Galileu, Bacon e Newton. A possibilidade de exploração da natureza e do mundo a partir de técnicas experimentais comprovadas, que quantificam e esquadriham o homem e o universo a fim de conhecê-los e controlá-los por meio de leis universais, acaba enfatizando a inteligência e a razão em detrimento do sentir e do agir.

O corpo começa a ser visto como um objeto, como uma máquina complexa. Reduzido ao seu aspecto biológico pode ser dissecado e estudado parte por parte para ser desvelado. E, como menciona Zoboli (2007, p.57), o corpo passa de “marionete divina” a objeto de estudo da ciência.

Crema (1989) revela que a mente analítica de Descartes dividiu o homem em corpo (coisa extensa, matéria) e alma (coisa pensante, mente) e o descreveu análogo a uma máquina que abriga no seu interior a alma.

O corpo era apenas matéria, indistinguível de um animal, máquina sem propósito e sem vida, mais completa certamente que os outros sistemas materiais, que não compreendia o mundo, pois este só poderia ser interpretado pelo raciocínio mental. Qualquer movimento do corpo estava relacionado à vontade de sua nobre e independente habitante, a alma (SIMÕES, 1998, p. 35).

A máquina, portanto, não sente, não chora, não ama, é desprovida de paixões e sentimentos, apenas funciona e se alguma peça falha, enguiça, pode ser consertada ou até mesmo trocada.

Esse modo de entender o corpo e o mundo faz surgir, com base no pensamento de Descartes, a concepção mecanicista. Então, como afirma Crema (1989, p. 33), “o homem-máquina habita o grandioso Universo-máquina, regido por leis matemáticas perfeitas”. Assim é estabelecida a visão mecanicista-reducionista que afasta o ser humano da natureza, dos sentimentos, das paixões, do sentido lúdico e dos mistérios da vida.

O afastamento do ser humano da natureza já vinha sido percebido desde a idade média, mas sempre havia uma relação de dependência entre eles, porém a modernidade aponta uma independência que se agrava e gera “um tipo muito específico de interesse pelo corpo, que caminha muito mais próximo da dominação e da sujeição, tal como se busca realizar com toda a natureza [...] (SILVA, 1999, p.8).

De acordo com Silva (1999), o individualismo constituído na modernidade, período em que a cisão corpo/mente é amplamente divulgada e onde o corpo é inferior à mente, faz nascer um interesse intrigante sobre tudo o que se refere a este, incluindo a aparência com que deve mostrar-se ao público. Ao ser humano, senhor e controlador da natureza, já não cabe apenas a contemplação, esta considerada como descanso eterno, cede lugar ao labor, à força produtiva que encontra-se em plena consonância com os ideais econômicos e políticos de uma sociedade industrial capitalista.

Ao ser humano, com o fim da transcendência, sozinho, afastado da natureza, sem Deus e sem a crença em uma ordem sobre-humana, resta apenas acreditar na materialidade do seu corpo (SILVA, 1999). Livre do regime feudal o indivíduo agora pode vender sua força de trabalho e estar a serviço dos meios de produção.

“Corpo do indivíduo”, átomo social que é premido a buscar por si só as condições de sua sobrevivência; e “corpo-máquina”, objeto de posse de um indivíduo que pode aliená-lo de si mesmo, de sua “alma”, administrá-lo como propriedade privada e vendê-lo no mercado de trabalho. Descartes revisitado: *res extensa*, corpo-máquina do operário, trabalho braçal; *res cogitans*, indivíduo burguês, corpo pleno e cultivado, trabalho intelectual (COELHO e SEVERIANO, 2007, p. 87).

Caracterizada por uma crença no determinismo racional desvelador de todos os segredos da alma e do universo a concepção mecanicista, dissociou a dimensão subjetiva da objetiva, prevalecendo o ideal da objetividade. A ênfase na quantificação conduziu à perda da dimensão qualitativa-valorativa. “Houve a redução das dimensões misteriosas da vida ao mensurável e a ciência desvinculou-se da filosofia, da ética e da estética e, de algum modo, da vida” (CREMA, 1989, p. 23).

Após estas considerações entra em cena o próximo ator. Mudança de cenário: como fênix, renasce das cinzas... e... ei-lo novamente, agora de olhos abertos, pé no chão, altivo, só razão, máquina complexa, tic-tac. Blackout... crise, confusão, muita coisa obscura. O corpo grita, se agita, adoece, destrói, constrói... todos chamam por ele, escrevem sobre ele, pesquisam sobre ele. Criam-se clones, faz-se intervenções cirúrgicas, próteses. Que corpo é esse? Sem saber o que fazer... o personagem espera, vivo... sai por entre as coxias, mas ainda é mistério!

A confusão apresentada na cena se dá, porque, apesar dos incríveis avanços tecnológicos que o pensamento moderno proporcionou, ele também deixou heranças sinistras que podem ser traduzidas principalmente no enraizamento da postura fragmentada de homem e de mundo que gera alienação, conflitos e “incontável sofrimento psíquico” (CREMA 1989, p. 23).

Esta forma de compreensão de mundo, ainda em voga nas sociedades ocidentais, pauta-se na dissociação da unidade do mundo, transformando-o num conjunto de objetos oferecidos ao conhecimento humano por intermédio da pesquisa científica (SILVA, 1999). Observa-se que a ênfase dada à racionalidade e aos modelos matemáticos de explicação do ser humano, alastra-se também ao trato com o corpo.

Os avanços científicos e tecnológicos propiciados pelo desenvolvimento da sociedade industrial possibilitam, hoje, uma variedade de técnicas e práticas que incidem sobre o corpo. A indústria da beleza, a busca pela saúde perfeita, pela maior expectativa de vida e os mais incrementados meios de comunicação e relações entre as pessoas como o facebook, Orkut, MSN e outros, são exemplos disto.

O fácil acesso à informação trouxe infinitas possibilidades ao conhecimento. Contudo, a padronização dos conceitos de beleza, fundados no corpo magro ou musculoso ancorada pela necessidade de consumo criada pelas novas tecnologias e homogeneizada pela lógica de produção, foi responsável por uma diminuição significativa na quantidade e na qualidade de vivências corporais do homem contemporâneo (PELEGRINI, 2004, p. 4).

Atualmente os corpos sofrem total metamorfose proporcionada pelo desenvolvimento das cirurgias plásticas e da indústria farmacêutica, além da intervenção das atividades físicas vivenciadas nas academias e nas diferentes modalidades esportivas que intentam modelar o corpo ao mais belo padrão de beleza oferecendo rotinas de treinamento que prometem acabar com celulites, dentre outras coisas e também intentam alcançar a mais alta performance, não importa que preço se pague para isso.

Segundo Dias (2009), o corpo cresceu à sombra da razão e como objeto da ciência foi necessário fazê-lo harmônico com proporções perfeitas para que seus gestos produzissem mais sem gastar muito. Ainda mais, critica o autor, transformar o corpo em máquina, anabolizá-lo, manipulá-lo geneticamente já não é o bastante, é preciso chegar aonde ninguém chegou.

As relações estabelecidas por meio do facebook, MSN etc., por exemplo, podem oferecer inúmeras vantagens, vencem tempo e espaço, mas deixam de privilegiar o encontro corpo a corpo. As relações entre as pessoas e as comunidades se dão apenas pelo modo virtual, como se isso bastasse.

Le Breton (2003, p. 127) refere-se ao mundo virtual como aquele onde as fronteiras se entrelaçam e “[...] onde o corpo se apaga [...]” e onde o ser humano experimenta um mundo “[...] sem carne [...]”. Não há corpo, não há face, não há gênero, há um adeus ao corpo, como reflete o autor.

As trocas diretas, face a face, serão reservadas às grandes ocasiões, aos acontecimentos íntimos e raros, quase sacramentais. Os encontros físicos serão raros, exaltantes. Num futuro próximo nos veremos implicados em inúmeras ciber-relações com pessoas que certamente nunca veremos pessoalmente [...] (LE BRETON, 2003, p. 131).

Diz Santin (2001a) que a história do corpo mostra as diferentes fases e os diferentes perfis que constituíram as representações que se tem sobre o mesmo. Como prisão, local de castigo, fonte de necessidades, apetites e paixões, sede de funções e princípios metabólicos, o corpo foi sendo configurado conforme cada sociedade o representou e moldado da mesma forma gerando uma fisionomia conveniente aos seus interesses.

Considerando que a história do corpo é conformada ao universo do mundo, esta também se relaciona às mudanças paradigmáticas, ou seja, às diversas formas de olhar e entender o mundo, que determinam a produção do conhecimento sobre os fenômenos que dele são constitutivos.

CENA 2: PARADIGMAS

Para elaborar a peça que ora desenvolvo e na qual procuro analisar as concepções de corpo dos professores de Educação Física que atuam nas práticas pedagógicas com a GR, é necessário conhecer mais detalhadamente os padrões de produção de conhecimento que suscitam os diversos entendimentos sobre corpo e sobre ser humano. Baseada nos estudos de Capra (2006) e Crema (1989) e na intenção de mostrar como os paradigmas mecanicista (cartesiano-newtoniano) e holístico (sistêmico) foram-se constituindo, é que abro a cortina para apresentação desta cena.

De acordo com Crema (1989), paradigma é um modelo compartilhado que serve de base para a apropriação, elucidação e entendimento da realidade. Esse modelo, para além de uma teoria, implica na geração de várias teorias produtoras de

pensamentos e explicações que direcionam a forma como será encaminhado o processo de aprendizagem.

Crema (1989, p.18) ainda assegura que a superação de um paradigma se dá quando são encontradas lacunas na maneira consensual de explicação da realidade. Ou seja, estas lacunas são reconhecidas quando a natureza demonstra “violiar, de forma significativa, as expectativas paradigmáticas vigentes”. Instala-se aí um desconforto geral causador de uma crise que leva os pesquisadores a repensar acerca da renovação dos instrumentos de investigação da realidade.

Capra (2006) revela que antes de 1500, a ciência, entendendo o universo como orgânico, tinha como objetivo compreender o significado das coisas sem a pretensão de exercer controle sobre elas. Já entre os séculos XVI e XVII o autor diz que houve uma grande mudança na forma em que as pessoas se apropriavam e pensavam a respeito do mundo. A noção de universo orgânico dava lugar à noção do mundo análogo à uma máquina. Assim a metáfora da máquina do mundo dominou o pensamento moderno sob a influência de vários autores.

Fundamentada nos cinco sentidos e na lógica indutiva e dedutiva, a ciência moderna postula a máxima objetividade utilizando técnicas matemáticas e experimentações, na busca de descobrir leis e uniformidades. Essa forma de pensar o mundo teve como mentores, autores como Galileu Galilei, Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton. Aos dois últimos se deve também a denominação do paradigma mecanicista, de cartesiano-newtoniano (CREMA, 1989).

Segundo Crema (1989) Galileu Galilei (1564-1642) foi o primeiro a utilizar a combinação de teoria, experimentação e lógica matemática, que até hoje caracteriza a ciência moderna básica. Considerado um gênio de sua época, Galileu descobriu as leis da queda dos corpos e também confirmou as hipóteses de Copérnico sobre a teoria heliocêntrica.

O mesmo autor afirma ainda que a ênfase que Galileu imprimiu sobre as variáveis quantificáveis teve como consequência uma obsessão por parte dos cientistas pela utilização da medição e quantificação na descrição da natureza. Assim tudo o que não era mensurável, não poderia ser objeto de investigação.

A fim de possibilitar aos cientistas descreverem matematicamente a natureza, Galileu postulou que eles deveriam restringir-se ao estudo das propriedades essenciais dos corpos materiais – formas, quantidades e movimento –, as quais podiam ser medidas e qualificadas. Outras propriedades, como som, cor, sabor ou cheiro, eram meramente projeções mentais subjetivas que deveriam ser excluídas do domínio da ciência (CAPRA, 2006, p. 51).

Francis Bacon (1561-1626) foi o criador do método empírico e primeiro a formular o raciocínio indutivo, “cuja metodologia parte da experimentação para se chegar a conclusões científicas” (CREMA, 1989, p. 30).

Bacon era apaixonado pela pesquisa científica, mas tinha com ela também uma relação rancorosa. Foi a partir de seu pensamento que o objetivo da ciência passou a ser utilizado a serviço da dominação e do controle da natureza. Para Bacon a natureza teria que ser “escravizada” e “obrigada a servir” permitindo de forma obediente e “sob tortura” a extração de todos os seus segredos. Essas violências observadas nos escritos de Bacon eram metáforas relacionadas às mulheres, principalmente às torturas as quais eram submetidas as mulheres, consideradas bruxas naquela época (CAPRA, 2006, p. 52).

Capra (2006), revela que René Descartes (1596-1650) conclui a formulação filosófica sustentadora da ciência moderna no século XVII. Descartes, fundador do racionalismo moderno, desenvolveu o método racionalista-dedutivo que tinha como base a análise matemática dos fenômenos da natureza.

Acreditando que a essência da natureza humana residia no pensamento, Descartes chegou ao cogito famoso “penso, logo existo”. Por meio desse raciocínio, dividiu o homem e a natureza em dois domínios independentes, o da mente (res cogitans) e o da matéria (res extensa), alma e corpo. A influência do método cartesiano também influenciou a divisão das ciências em humanas (res cogitans) e naturais (res extensa) (CAPRA, 2006; CREMA, 1989).

Crema (1989) assegura que, para Descartes o homem é descrito como uma máquina que guarda dentro de si uma alma. Surge daí a metáfora do homem-máquina e do universo-máquina, e, não obstante, surge também a concepção mecanicista.

Esse quadro mecânico apontado por Descartes dominou a ciência tornando-se o paradigma dominante no período que se seguiu a este pensador, orientando as pesquisas científicas e todas as teorias dos fenômenos naturais (CAPRA, 2006).

Capra (2006) ressalta que Descartes, na intenção de construir uma ciência natural completa, estendeu a concepção mecanicista a todos os organismos vivos. Os animais e os vegetais passaram a ser considerados como máquinas, não obstante, a ideia se estendia também ao corpo humano. Na época, a fabricação de relógios apresentavam alto nível de perfeição, fato que influenciou Descartes a comparar o corpo dos animais ao relógio.

A concepção de natureza como máquina perfeita regida por leis matemáticas, apregoada por Descartes, permaneceu apenas como esboço durante toda a sua vida. Foi Isaac Newton (1642-1727) que realizou o sonho de Descartes e finalizou a revolução científica, unificando as ideias de Bacon e Descartes e desenvolvendo o método que a ciência natural passou a basear-se desde então.

Foram estabelecidas leis fixas de acordo com as quais, os objetos materiais se moviam, e acreditava-se que eles explicassem todas as mudanças observadas no mundo físico. [...] Todo o universo foi posto em movimento [...] como uma máquina, governado por leis imutáveis (CAPRA, 2006, p. 61).

Assim, tudo no universo poderia ser definido desde que os seus dados fossem conhecidos e devidamente detalhados.

Segundo Crema (1989) o paradigma cartesiano-newtoniano imperou no século XVIII de certa forma que seus princípios, aplicados às ciências sociais, fizeram surgir a proposta de uma física social, possibilitando a extensão dessa teoria em direção à política. O século XIX também se banhou do determinismo racional desvelador de todos os segredos da alma e do universo, sendo o paradigma mecanicista refinado, utilizado e ampliado por pensadores tais como: Darwin, na biologia; Marx, na sociologia, entre outros.

No final do século XIX, mesmo com o apogeu da física clássica com seu amplo potencial explicativo e com a crença, por parte dos cientistas, de que as lacunas identificadas nas teorias eram apenas detalhes, o paradigma mecanicista

começa ser abalado pelas pesquisas dos fenômenos elétricos e magnéticos (CREMA, 1989).

Crema (*idem*) relata que foi em 1900, quando Freud anunciou ter descoberto os segredos dos sonhos e também quando Max Plank (1858-1947) ganha o prêmio Nobel em 1918 pela teoria dos quanta que começa o processo de substituição da mecânica clássica, pela quântica.

As contribuições de Einstein (1879-1955), com a teoria da relatividade, postulando que o espaço e o tempo estão intimamente relacionados, não são absolutos, dependem do observador tiveram grande contribuição na construção de uma nova forma de ver o mundo. De acordo com Crema, (1989, p. 41), “com a sua fé na harmonia intrínseca da natureza, o grande esforço einsteineano foi o de encontrar um fundamento unificado para a física”.

Ainda Crema (1989) revela que outros pensadores da desconcertante teoria quântica também foram importantes nessa caminhada rumo a um novo paradigma, são eles: Niels Bohr, De Broglie, Schrodinger, Pauli, Dirac e Heisenberg.

A partir da teoria quântica, constata-se a natureza ondulatória das partículas atômicas e a dualidade dos aspectos das partículas subatômicas que ora apresentam-se como ondas, ora como partículas. Além dessas descobertas, Heisenberg introduz na física o princípio da incerteza que postula a impossibilidade de se saber com precisão a posição e a velocidade das partículas. Nesses termos, cai de vez a teoria determinista da mecânica de Newton, pois “apenas existem probabilidades e não há leis que possam descrever, com total segurança, o comportamento das partículas subatômicas” (CREMA, 1989).

Capra (2006) afirma que as duas teorias da física moderna: a quântica e a da relatividade superaram os principais aspectos da concepção cartesiana de mundo. A teoria quântica postula que as partículas subatômicas não são pedaços isolados de matéria, mas interconexões que constituem uma teia cósmica incluindo o observador e a sua consciência. Já a teoria da relatividade dá vida à teia cósmica quando revela o seu caráter dinâmico, mostrando que sua atividade é a essência do seu ser.

Na física moderna, a imagem do universo como uma máquina foi transcendida por uma visão dele como um todo dinâmico e indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas e só podem ser entendidas como modelo de um processo cósmico (CAPRA, 2006, p.86).

Essa maneira de entender o mundo, baseada na inter-relação e interdependência dos fenômenos, sugere uma mudança paradigmática de uma visão mecanicista para uma abordagem sistêmica ou holística.

Nos escritos de Crema (1989) foi Jan Smuts (1870-1950), o precursor do paradigma holístico atual. Smuts postulava um princípio organizador de totalidade e a partir disso criou o termo holismo, mas sua obra, pelo caráter visionário, não despertou muito interesse. A concepção “Evolutiva Criativa”, de Smuts, diferente da determinista, sugere um universo sintético, vivo e criativo que abrangeria os mais humildes organismos até as ideias mais sublimes do Espírito humano e universal.

Outros pensadores também contribuíram para o desenvolvimento do paradigma holístico ou sistêmico. Crema (1989) cita, dentre outros:

- Teilhard de Chardin: Considerava a pluralidade, unidade e energia – a tangencial, mensurável e energia radial, não mensurável – como formadoras da matéria;
- Carl Rogers: Em sua abordagem centrada na pessoa que têm como base a tendência realizadora e a tendência formativa. Na tendência realizadora o indivíduo traz consigo um potencial de autocrescimento e auto-regulação que é atualizado de acordo com o favorecimento de um clima psicológico. A tendência formativa constitui-se da ampliação da anterior e é estendida para todo o universo, que está em constante construção e criação, assim como em deteriorização.
- Szent-Gyorgyi: Formulou o conceito de sintropia, no qual assegura que há um movimento de ordem crescente e complexa que estão interrelacionadas, e que é demonstrado pelo impulso biológico e da natureza viva.

Nesse universo holográfico vivo, assim como o cosmo se faz caos – a ordem que caminha para a desordem –, também o caos se faz cosmo – a desordem ascende à ordem – na holodança permanente da inovação e evolução (CREMA, 1989, p. 67).

Segundo Capra (2006) essa nova forma de compreender a realidade ainda não possui uma estrutura estabelecida, mas já existe um fio condutor, formulado por alguns indivíduos, que abriga os princípios básicos desse paradigma.

Crema (1989, p. 71) diz que Stanley Krippner, definiu os quatro princípios do paradigma holístico. Esses princípios são referidos em relação: à consciência ordinária que é “apenas uma pequena parte da atividade total do espírito humano”; à mente humana, que existe em unidade com o mundo que é observado e se estende no tempo e no espaço; à amplitude do potencial de intuição e de criatividade que são maiores do que se declara, e à transcendência, importante e valiosa na existência humana e que o conhecimento precisa se apropriar.

A ciência moderna apoiada no paradigma cartesiano-newtoniano se encontra em plena decadência, pois suas teorias já não dão conta de responder aos novos desafios apresentados na realidade contemporânea. O lado sombrio e destrutivo do paradigma determinado pela concepção moderna de mundo racionalista, mecanicista e reducionista já é claramente delineado.

Contudo, é salutar compreender que a mudança de um paradigma a outro não se dá imediatamente e nem de forma linear. Como diz Crema (1989, p. 19), apesar da própria dinâmica da ciência tradicional estar propiciando o caminho de “automudança” seguir este caminho não é fácil e muito menos, simples. Há que se passar por mais situações de estresse e também por uma “acentuada insegurança profissional” para que se possa aceitar que o modo como se tem apreendido a realidade está caindo por terra.

Com as mudanças paradigmáticas em processo, a visão mecanicista vai gradativamente sendo substituída por um entendimento de mundo como totalidade (holos), procurando resgatar a unidade perdida.

Esta concepção pode abranger vários âmbitos; político, econômico, ecológico, educacional, entre tantos outros. Assim, o entendimento de corpo, remete a atitudes e ideias que privilegiem um corpo sujeito - que integrado e interdependente do universo em que habita; sente, age, pensa e transforma este mesmo universo -, deixando para trás, o entendimento do corpo como objeto – dividido, fragmentado, mecânico e alienado, corpo este suscitado pela concepção mecanicista.

CENA 3: CORPO OBJETO E CORPO SUJEITO

O corpo como objeto foi amplamente estudado, analisado, esquadrinhado e metrificado pela ciência amparada pelo paradigma mecanicista. As consequências disso, ainda hoje, remetem ao entendimento de que se tem um corpo, muito se sabe sobre um corpo, mas não se é um corpo, não se sabe o corpo (MOREIRA, 1994).

Tenho então uma ideia de corpo e não a vivência dele, não a sua concretude. Desse modo, vivo em função do amanhã, da ideia do que poderei ser ou ter, dos cargos que poderei ocupar, dos títulos que poderei acumular, e, inundada nesses pensamentos, esqueço de viver o hoje, de amar, de compartilhar, de apreciar o simples, ou ainda simplesmente, de olhar o mundo em seu todo e não apenas uma parte dele. Moreira (1994, p. 56) vem ao meu auxílio ressaltando que:

[...] é importante lembrar: vivo hoje, com os valores que recebi do ontem e em direção ao amanhã; mas, só posso viver concretamente o hoje. Sem essa presença que caracteriza o hoje, o ontem e o amanhã não se concebem.

A Educação Física, influenciada também pelo mesmo paradigma, por muito tempo trouxe consigo a compreensão de corpo objeto e proporcionou um olhar sobre ele como corpo-máquina, sujeito ao determinismo de fatores biológicos, tendo a propriedade de ser treinável para o desenvolvimento desejável de um projeto educacional. Desta forma, o trato educativo com o corpo, se materializa através de métodos de aprendizagem de controle e disciplina, pretendendo-se atingir a condição de corpo forte e saudável (MOREIRA, 1995; RUSSO, 2006).

No que se refere à interiorização das práticas esportivas no universo da Educação Física os princípios de racionalidade técnica, sustentados pelo desenvolvimento científico de conhecimentos sobre fisiologia aplicada ao exercício, ganham força enfatizando os métodos de treinamento, se impondo e dando sentido à existência da Educação Física, como afirma Bracht (2007).

Com o fortalecimento do sistema capitalista, o corpo passa a ser visto como alvo do poder dominante, no sentido de ser educado para a obediência e para a utilidade, significando força útil e produtiva de trabalho, não questionador dos seus

direitos de existência enquanto corpos-sujeitos dignos de uma vida justa e solidária, com direito ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade (SOARES, 1994).

Ao lidar especificamente com a atenção às técnicas esportivas, o trabalho pedagógico com o corpo na Educação Física deixa de observar a condição ideológica em que este se insere, estando esta dimensão à margem do conhecimento a ser fomentado. Os assuntos tematizados na Educação Física são desenvolvidos no sentido da obtenção da melhoria da aptidão física, máximo rendimento e gestos mecânicos e fragmentados reproduzidos com vistas na competição (GONÇALVES, 2007).

Essa concepção de corpo objeto ainda é muito forte no âmbito das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física bem como no universo esportivo e se reflete no seu potencial excludente, hierarquizador e disciplinador. É possível observar estes aspectos acompanhando o desenrolar da história da Educação Física.

Marinho (2010) afirma que o período imperial marca o início da história da Educação Física brasileira e revela que seu principal palco de desenvolvimento foi o Colégio Imperial Pedro II (RJ)³. O currículo no Colégio Imperial dava prioridade ao ensino das línguas clássicas e modernas, incorporava saberes científicos, bem como as belas artes: a música, o desenho e os exercícios ginásticos (CUNHA JÚNIOR, 2008).

A Educação Física, então denominada *ginástica*, foi incorporada nos currículos, inclusive no colégio secundário criado em 1837 como padrão para o ensino médio brasileiro. Este, [...] era o único que à época levava seu produto (bacharéis) diretamente para os cursos superiores. Respondia a necessidade de suprir o aparelho estatal no recém-emancipado país (OLIVEIRA, 1994, p. 19).

A Educação Física era, então, estruturada com base no ensino da ginástica inspirada nos métodos militares de obediência, disciplina e hierarquia, tinha como objetivo preparar o jovem para a guerra, fortalecendo o seu corpo fisicamente e moralmente para contribuir com o progresso da nova pátria (SOARES, 1994).

³ Segundo Cunha Júnior (2008), o Colégio Imperial D. Pedro II foi uma instituição secundária (atual ensino médio), fundada no Rio de Janeiro em 1837.

Como mentores intelectuais, a ginástica contava com os próprios médicos – principais responsáveis pelos estudos acerca das atividades corporais, produzidos naquele período - e como executores das atividades, os militares. “Dessa forma, disciplina, eugenia e civismo são valores visceralmente enraizados na prática de atividades físicas no Brasil [...]” (MARINHO, 2010, p.82).

Essa maneira de conceber o corpo parece estar refletida nas considerações de Moreira (1994, p.54):

Corpo pensado, corpo objeto. Corpo manipulável pela educação, disciplinado pelos requintes do tempo em busca do futuro. Corpo abstrato, coisificado, sem sujeito, corpo do homem sem o humano.

Com o advento da república, era evidente o aumento do índice de doenças e de mortalidade que, segundo Soares (1994), refletiu na crescente pobreza vivida no país. As propostas pedagógicas na área da Educação Física ou ginástica tinham ainda como base o pensamento médico higienista, fundamentado nas ciências biológicas, e o objetivo dessas ações educativas consistia no reestabelecimento da saúde por meio da inculcação de hábitos higiênicos, sem, no entanto, levar em consideração as condições de miséria e a falta de saneamento básico que assolava a população brasileira naquele momento.

Com o desenvolvimento das relações capitalistas era necessário produzir força de trabalho que atendesse às novas exigências da sociedade. Segundo Marinho (2010) estes princípios de reprodução de força de trabalho não se restringiram apenas no âmbito da formação técnico-profissional, mas, com a revolução de 30, a violência simbólica também se incorporou definitivamente à Educação Física, que por meio da disciplina e controle dos corpos vinculou-se ao poder vigente que objetivava silenciar e submeter as pessoas ao arbítrio cultural imposto, em nome da segurança nacional.

As reflexões de Moreira (1994, p. 55) sobre o corpo pensado, controlado e disciplinado, vêm em meu auxílio neste momento:

Sensível agonia de uma história vivida em função do corpo pensado, da idéia de corpo perfeito, regido somente pelo pensar lógico-racional, corpo amoldado por valores da moral vigente, de regras “pré-visíveis”, de comportamentos estereotipados, de reações controladas.

As décadas de 60 e 70 trazem um perfil tecnicista para a Educação Física. É a época da primazia do planejamento, dos objetivos operacionais e da tecnologia do ensino (BRACHT, 1992). A Educação Física, tomando como base as ciências biológicas, o ensino dos esportes, suas técnicas e regras com vistas ao rendimento e melhoria da aptidão física, reduz o corpo ao seu aspecto biológico dando ênfase aos métodos de treinamento, a repetição de movimentos, à delimitação de tempo, espaço e movimentos que se tornam mecânicos e sem sensibilidade.

Incentivar a realização de um movimento ou outra atividade de forma mecânica, apenas como reação a uma ação, sem criatividade, sem participação ativa do aluno, sem discutir acerca das transformações que acontecem no corpo, colabora para a formação de um ser humano apático que não consegue entender o mundo a partir de suas próprias experiências e se apóia na vivência dos outros, deixando-se levar por elas sem questionamentos (GONÇALVES, 2007).

Esta maneira de tratar as práticas corporais, apenas tenta orientar esquemas corporais fechados e fragmentados, por isso, submissos e repetitivos, nos quais as pessoas que não se enquadram nos padrões são reprimidas ou elas próprias se reprimem (IWANOWICZ, 1989).

No que diz respeito às ações educativas, estas são pautadas em uma prática pedagógica mencionada por Freire (1998) e Libâneo (1985) como Conservadora, na qual são patenteadas atitude distinguida pela reprodução do conhecimento, ênfase em aulas expositivas, sistematização do conhecimento de forma seqüencial sem relação com outras disciplinas e sem relação com a realidade. Nessa prática se destaca a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações.

Nas reflexões de Ribeiro e Soares (2007), a prática pedagógica Conservadora, pressupõe uma aprendizagem que é receptiva e mecânica e a avaliação está alicerçada em caracteres quantitativos, burocráticos, classificatórios e seletivos. Como o corpo é concebido nesse modelo de ação? Acredito que os pensamentos de Moreira (1994, p.56) podem ser relacionados aos aspectos antes mencionados:

Corpo pensado, carregador de cargas e sobrecargas desnecessárias em nome das possibilidades futuras. Corpo pensado que, ao longo da história, perdeu a sensibilidade de confiar em suas sensações e, por essa razão, substituiu-as por instrumentos externos a si, que medem, avaliam, conferem dados com precisão e não deixam margem para dúvidas.

Chego à década de 80 do século XX, quando muitos profissionais da área da Educação Física voltavam dos cursos de pós-graduação realizados no exterior divulgando novas ideias e provocando muitos questionamentos acerca dos valores e dos conceitos estabelecidos até então. A Educação Física entra em crise! Esta crise se dá pela eclosão de novos saberes que colidem com os tradicionais, e que são disseminados no país em virtude da abertura política.

Betti (1991, p. 116) analisando a Educação Física no período de 1980 a 1986 esclarece que este:

[...] caracterizou-se por um questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores, pela percepção de uma situação de crise no setor educacional, e por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade.

Ainda sobre o assunto, Bracht (*et al.*, 2002, p. 10) destaca que:

Este movimento crítico procura, num segundo momento, caminhar no sentido da construção de alternativas para a prática, o que se configurou nas chamadas Pedagogias Progressistas, cujas propostas de ação visam colocar a educação, portanto, a prática pedagógica, na perspectiva da transformação social, rumo a uma sociedade igualitária e mais justa.

A produção literária desta década cresceu bastante. Daólio (1998) revela que em meados dos anos 80 já se falava de uma comunidade científica que discutia acerca do delineamento de tendências e correntes de pensamento em educação física e cita várias obras como as de Manoel Sérgio, Lino Castellani, Medina, João Batista Freire e a obra do Coletivo de Autores, dentre outras obras que chamaram a atenção dos professores de Educação Física.

As mudanças provocadas pela crise da Educação Física envolvem também uma mudança na maneira de olhar o corpo. É necessário então passar do pensar

em um corpo para o vivenciar este corpo. O entendimento de corpo ideia, pensado, objeto dá lugar ao corpo vivência, sujeito:

Essa mudança deve provocar na ciência e na educação significativas alterações. Exige-se o abandono das dicotomias tradicionais, do pensamento dualista entre mente e corpo, corpo e espírito, sensível e inteligível [...] (MOREIRA, 1994, p. 57).

A compreensão do corpo sujeito, vivido, reclama ações científicas e educacionais baseadas no pensamento dialético, na ciência humana, na produção do conhecimento com vistas no todo para, a partir de então, buscar a possibilidade de especializações, pois o corpo sujeito não se entrega à máxima do todo como resultado da soma das partes (MOREIRA, 1994).

Concordo com Moreira (*idem*) também quando diz que em relação à Educação Física, torna-se primordial que se analise o ser humano para além do gesto esportivo, da mecânica. Torna-se necessário investigar e estudar a complexidade dos movimentos, sua transcendência, seu contexto e suas relações com as outras áreas do conhecimento.

Em resumo, é preciso que o professor assuma um papel transformador se negando a embasar suas ações em paradigmas que separam homem-mundo, corpo-espírito e sujeito-objeto (GONÇALVES, 2007).

Assumir um papel transformador pressupõe nortear as ações educativas na direção de um fazer pedagógico Emergente, no qual segundo Freire (1998) e Libâneo (1985) o conhecimento é construído na relação professor-estudante-conhecimento e as aulas são baseadas no diálogo e na construção gradativa deste conhecimento que possuirá sentido e significado, principalmente por estar em estreita afinidade com a realidade circundante.

Práticas corporais tematizadas pela Educação Física como a ginástica, cujos métodos foram sistematizados com base na racionalidade científica e com objetivos higienistas, eugenistas, disciplinadores, estabelecadores de hierarquia e fragmentadores, não podem ser mais alimentados nesse nosso século.

É necessário que se pense não apenas nas técnicas, na performance, na formação do corpo belo e forte, mas sim que se privilegie a autonomia, a criatividade, a cultura própria de cada pessoa que vivencia a ginástica para que

realmente se possa superar uma prática pedagógica baseada no entendimento do corpo objeto e partir para uma práxis que entenda o corpo como sujeito que “pode deixar transparecer, se revelar, na perspectiva de, na vivência do hoje, transformar o amanhã das relações corporais”, como sugere Moreira (1994, p. 58).

Wagner Wey Moreira (*in* GAIO e BATISTA, 2006) prefaciando o livro organizado por Gaio e Batista, alega que o século XX foi caracterizado pela redescoberta do corpo resultando na diminuição da ênfase dada à lógica racionalista. Diz ainda, que corrobora com alguns autores ao afirmar que o século XXI pode constituir-se como a “era do corpo ativo” (MOREIRA, 2006, Prefácio, grifo do autor).

Sob esse prisma, as práticas ginásticas podem sim ser destaques neste século, compondo um rol de atividades a ser vivenciadas por muitas pessoas em diversos lugares e instituições caracterizando a volta da generalização da prática gímnica. Mas, concordo com Moreira (*In* GAIO e BATISTA, 2006) quando diz que existem diversas diferenças entre essa nova perspectiva e a perspectiva dos Sistemas Ginásticos dos séculos XVIII e XIX. Assim,

[...] o conceito de movimento mecânico e acrítico, que levava ao disciplinamento corporal vivenciado em outras épocas, passa, nesse século XXI, a ser interiorizado de maneira consciente por seus praticantes na busca de uma vida melhor (MOREIRA *In* GAIO e BATISTA, 2006, Prefácio).

Para que a ginástica possa configurar o cenário escolar e não escolar de maneira mais humana, crítica e sensível é necessário que ocorram mudanças no que diz respeito à prática pedagógica do professor que labuta nessa área.

A ênfase não deve ser mais nas técnicas, nem no reforço de estereótipos de corpo perfeito e ideal, mas na humanização do movimento em direção à superação dos estigmas atribuídos a nós no curso da história, na busca do entendimento do homem como um ser indivisível que pensa, que age, que sofre, brinca, joga, produz, ama... que vive!

[...] compete a nós, [...] superar equívocos do passado e *imaginar* uma ginástica contemporânea que privilegie, acima de tudo, a nossa dimensão humana, o que quer dizer o ser humano-*cultura* e não o ser humano-máquina, o ser humano-*sujeito* e não o ser humano-objeto. [...] Uma ginástica que não esteja sintonizada com os estereótipo de corpo presentes na atualidade, que não esteja interessada em alimentar a ditadura do “corpo ideal” [...] (AYOUB, 2007, p. 39-40).

Algumas obras propõem uma prática pedagógica crítica que supera a automatização do simples gesto mecânico privilegiando ações de ensino pautadas na consideração da criatividade, subjetividade, cultura própria etc.

Exemplo disso, dentre outros, é a obra “Pedagogia dos Esportes”, organizada por Nista-Piccolo (1999) que vem recomendar – no artigo “Crescendo com a ginástica” (assinado pela própria organizadora) – a organização das atividades gímnicas por meio de um viés lúdico, visando a criatividade e o diálogo. Em outro momento do livro, Marília Velardi discute acerca da prática da GR no artigo intitulado “Ginástica Rítmica: a necessidade de novos modelos pedagógicos”.

No texto, a autora discorre sobre a importância de não se transpor para as aulas de ginástica o modelo esportivo veiculado pela mídia e propõe uma vivência gímnic promotora da criação de novos conceitos que possam somar com os que o aluno já possui e também que seja facilitadora da expressão dos sentimentos e sensações relacionados à vivência dos movimentos ginásticos.

Todas essas assertivas são evidenciadas também em alguns estudos acadêmicos que têm se preocupado com discussões acerca de propostas pedagógicas, como a dissertação de Brandl (1999) “Ginástica escolar: novas possibilidades frente a novos paradigmas”, na qual a autora teve como objetivo o resgate da Ginástica enquanto movimento educativo, procurando situá-la como uma manifestação cultural da Educação Física, frente a uma nova visão de mundo, de ser humano e de movimento, em detrimento da idéia de corpo objeto, de movimentos estereotipados e mecanizados que o paradigma cartesiano sugere.

De acordo com determinado momento histórico, a Educação Física representou diferentes papéis no palco social brasileiro, seus personagens vivenciaram, difundiram e influenciaram distintos significados de corpo e de homem

e muitos resquícios desses papéis ainda encontram-se impregnados, de forma fragmentada, quando da atuação pedagógica dos professores de Educação Física.

A proposta dessa escritura quando da identificação e análise das concepções de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a ginástica rítmica, procura refletir acerca da prática pedagógica e superar os entraves metodológicos encontrados no fazer pedagógico.

4 2º ATO: A GINÁSTICA RÍTMICA

*Tempo de realizações.
Caminhos, caminhos, lágrimas e emoções!
Gente é o seguinte...
Quanta digressão!
Elucubra-se sem cansaço,
Corpo inteiro, corpo lasso,
Livre, leve... solta o passo.
Ainda falta muito,
Mas o futuro virá risonho!
Sim, eu sei...
Não, não é um sonho!*

(Céres Macias)

CENA 1: A GINÁSTICA RÍTMICA NO MUNDO

Movida pela grande paixão que sempre alentei pela GR, procurei vasculhar o percurso de sua constituição para entender sua evolução, bem como a concepção de corpo pela qual a prática da GR vem sendo permeada. Para tanto, encontrei referências em Langlade e Langlade (1970), Gaio (2007), Laffranchi (2001) entre outros autores que discutem acerca da origem e evolução deste esporte em nível mundial, nacional e regional.

Langlade e Langlade (1970) afirmam que a GR origina-se na Escola de Ginástica Alemã no século XX, ainda sob a denominação de Ginástica Moderna, mas ressaltam que a primeira inspiração remonta ao Século XVIII representada pela figura de Jean Georges Noverre. Esses autores garantem que os inspiradores da GR desenvolveram seus trabalhos nas esferas da pedagogia, do teatro, da música e da dança. Destaco em seguida alguns nomes que influenciaram na criação desta modalidade gímnica.

No Século XVIII, Noverre, suíço dançarino, diretor de ópera e de balé, disseminou suas idéias sobre a dança, a ópera e o teatro em quinze cartas com importantes informações sobre suas inquietações. Dentre essas, figuravam os

movimentos pré-determinados, exigidos nas coreografias de balé que se mostravam fragmentados e disciplinadores.

Noverre acreditava em uma prática corporal onde houvesse a interação do bailarino com a sua subjetividade, seus sentimentos e emoções e que não fosse meramente a reprodução de técnicas e movimentos. Este artista, em uma das cartas, faz referência à concepção mecanicista de corpo que norteava as práticas da dança de sua época (LANGLADE e LANGLADE, 1970).

Os passos, a soltura e o brilho de seu encadeamento, o aprumo, a rapidez, a leveza, a precisão, as posições dos braços e das pernas: eis aquilo que eu chamo de mecanicismo na dança. Quando todas estas coisas não se colocam em execução pelo espírito, quando o mestre não dirige todos estes movimentos para o sentimento [...] não há forças que sejam capazes de me comover e de me interessar, então aplaudo a destreza, admiro ao homem máquina, faço justiça a sua força e a sua agilidade, porém isto não me faz experimentar nenhuma agitação, não me entenece [...] (LANGLADE e LANGLADE, 1970, p. 39-40).

Essa concepção mecanicista de corpo apontada por Noverre estava baseada na mentalidade científica, prática e pragmática que vinha sendo construída no século XVIII e era concebida como forma específica de saber que suscitava práticas sociais ancoradas nos parâmetros científicos do positivismo (SOARES, 1998).

Os pensamentos de Noverre encontram força no Século XIX na figura do francês François Alexandre Nicolás Chérri Delsarte que, a exemplo de Noverre, também entendia o corpo como unidade e acreditava na necessidade da expressividade, a qual deveria estar envolvida com os gestos do ator, proporcionando ao expectador uma melhor e mais intensa comunicação (LANGLADE e LANGLADE, 1970; VELARDI, 1999).

Segundo Bizzochi e Guimarães (s/d), no final do século XIX e início do século XX, para ratificar este movimento transformador, a bailarina Americana Isadora Duncan, rejeitou as sapatilhas utilizadas no balé e o rigor das técnicas da dança clássica, desenvolvendo um estilo próprio de movimentações livres em que a natureza era sua principal inspiradora.

Isadora Duncan tornou a despertar o sentido da poesia do movimento no homem moderno. Numa época em que a ciência, especialmente a psicologia, procurava abolir radicalmente qualquer idéia de alma, esta bailarina teve o valor de demonstrar com êxito, que existe no fluxo do movimento humano, um princípio ordenador que não se pode explicar mediante os costumeiros fundamentos racionalistas (LABAN, 1990, p. 13).

Langlade e Langlade (1970), afirmam que as ideias de Duncan influenciaram a criação da “Rítmica” de Emile Jaques Dalcroze, outro importante influenciador do surgimento da GR. O método de Dalcroze tinha como objetivo desenvolver as faculdades emotivas e criativas dos alunos por meio do conhecimento do ritmo e sua relação com os movimentos (LAFFRANCHI, 2001). Esta metodologia ensinava que os alunos pudessem, ao final de seus estudos, dizer em vez de eu sei, eu sinto (LANGLADE e LANGLADE, 1970).

Langlade e Langlade (*idem*) revelam que inspirado nessas novas formas de se pensar o movimento e o corpo é que o Dr. Rudolf Bode, alemão, filósofo e músico, funda em 1911, uma escola de Ginástica Rítmica em Munich de onde muitos de seus alunos saíram para disseminar suas ideias.

As motivações do pesquisador para criar seu método de ginástica foram a reação ao conceito estritamente físico, anatômico e fisiológico dos sistemas ginásticos da época, o caráter analítico dos movimentos construídos nos exercícios a mãos livres da ginástica de Ling (da Escola Sueca) e Spiess (da Escola Alemã) e a vontade de proporcionar ao ser humano um reencontro com o ritmo natural de movimento por meio da conjunção psico-física de expressão. Bode recebeu influências artísticas de Delsarte, do impressionismo de Duncan e as influências pedagógicas de seu método partiram das ideias de Pestalozzi e Dalcroze.

As características da Ginástica criada por Bode primavam pelo desenvolvimento da criação espiritual por meio do domínio das possibilidades do movimento em todos os graus de tensão. Os exercícios, inspirados pela música, não poderiam ser executados mecanicamente, e sim de forma orgânica, a fim de proporcionar uma unidade interna que pudesse ser sentida e não somente aprendida (LANGLADE e LANGLADE, 1970).

Hinrich Medau, alemão, aluno de Bode, continuando o trabalho de seu mestre, fundou uma escola em Berlin, iniciando a utilização de aparelhos portáteis na prática de seu método ginástico com o objetivo de tornar os movimentos mais orgânicos. Vale ressaltar que Guts Muts também utilizava aparelhos portáteis, mas não com a mesma técnica nem com os mesmos objetivos de Medau (LANGLADE e LANGLADE, 1970).

A bola foi o primeiro aparelho utilizado. A inspiração para o uso deste aparato nasceu inesperadamente do basquete. Medau achava magnífica a habilidade com que os estudantes encestavam a bola e começou a experimentar várias vezes o movimento. Quando se deu conta, estava executando movimentos totalmente diferentes. Medau observou também que seu controle sobre a bola permitia várias possibilidades de movimentos.

O segundo aparelho a ser empregado por este estudioso foi a maçã e esta utilização se deve muito a Irmela Doebner, Professora Chefe da Escola de Medau que explorou por várias semanas como poderia manuseá-la. Em seguida, explorou os movimentos de arcos e de tamborins (LANGLADE e LANGLADE, 1970). A fita era uma espécie de lenço longo preso por uma haste de madeira que promovia um excelente efeito visual nas apresentações. A utilização da corda nasceu, provavelmente, das brincadeiras de rua.

Langlade e Langlade (*idem*) confessam ser difícil definir precisamente como e de onde surgiram os aparelhos portáteis, mas asseguram que foi Medau, a partir de 1930, que imprimiu o valor e significado destes aparelhos para a Ginástica Moderna. Segundo Velardi (1999), Medau conferia ao uso dos aparelhos a expressão natural e o ritmo fluente dos movimentos ginásticos.

Destarte, como afirma Velardi (*idem*), a GR se constituiu por meio da influência desses pensadores, calcada nas ideias renascentistas e nas reações da arte cênica, da dança, da música, da pedagogia e de outras áreas, contra as imposições que limitavam a expressão corporal.

Assim, nas palavras de Vaz (s/d), a Ginástica Moderna possuía as seguintes características:

[...] procura associar à expressão rítmica do movimento uma preocupação estética, plástica e expressiva [...]. Na ginástica atual é atribuída grande importância à alma dos exercícios, sua compreensão, sua forma, seu ritmo e sua expressão estética. Sua base é constituída por exercícios naturais e dinâmicos. Ela luta contra os movimentos estilizados, estereotipados e acrobáticos [...]. Apresenta sensível predileção pela linha curva, variada, rica de fantasia e imprevisto que encanta o movimento suave e delicada naturalidade – linha da flexibilidade e da graça que impregna o gesto feminino, em contraposição com a linha reta, precisa, rígida enérgica – apanágio do gesto masculino [...] (VAZ, s/d, p. 6).

Por conta dessas características e da novidade na expressão dos movimentos ginásticos, ocorreu grande sucesso das apresentações gímnicas. Da expansão desse movimento em todo o mundo, foi criada em 1951 a Liga Internacional de Ginástica Moderna (LIGIM), sediada em Viena, na Áustria, que tinha como presidente Hinrich Medau. O objetivo desse intento foi difundir as bases teóricas e técnicas da Ginástica Moderna por meio da participação dos filiados em eventos competitivos e demonstrações (CRAUSE, 1984).

Bizzochi e Guimarães (s/d) asseguram que a primeira vez que se falou internacionalmente em GR foi em 1948, por conta de uma competição promovida na Rússia contando com a participação da Bulgária, Rússia e Tchecoslováquia. A exemplo da Rússia, muitos países também organizavam campeonatos internacionais como, por exemplo, a Bulgária (1951), Tchecoslováquia (1953), Áustria (1954), Alemanha Ocidental e Oriental (1956) e (1958), respectivamente.

A participação da Ginástica Moderna nos Jogos Olímpicos remonta ao evento de Londres (Inglaterra), em 1948, onde cada país participante da competição de Ginástica Artística era obrigado a apresentar duas composições rítmicas por equipe, utilizando um pequeno aparelho e música à sua escolha. Jacquot (1971) relata que não se falava, nessa ocasião, em Ginástica Moderna e sim em Ginástica Rítmica. Essas apresentações aconteceram ainda nos Jogos Olímpicos de Helsinki na Finlândia (1952) e no Campeonato do mundo em Roma, na Itália (1954), sendo abolidas nos Jogos Olímpicos de Melbourne, na Austrália (1956).

Em virtude da diversidade das ideias veiculadas sobre a Ginástica Moderna e com o interesse de aprimoramento das técnicas dessa modalidade gímica, muitos

países sentiram a necessidade de promover encontros internacionais, nos quais tinham a oportunidade de socializar o que estava sendo discutido e desenvolvido em cada um deles.

Dessa forma, o primeiro encontro internacional aconteceu em Sófia (Bulgária) em 1960, momento em que se falou oficialmente em Ginástica Moderna e onde se reuniram a Rússia, Bulgária e Tchecoslováquia (JACQUOT, 1971). A mesma autora ressalta que no curso desses encontros internacionais foram estabelecidas várias regras para as competições e apresentações e isso resultou na instauração de uma Federação Internacional de Ginástica Moderna.

Quando da realização do XV Campeonato do Mundo de Ginástica Artística em junho de 1962, em Praga na Tchecoslováquia, e sob a forte influência da Madame Villancher (Presidente da Comissão Técnica Feminina Internacional Francesa), houve uma demonstração de Ginástica Moderna dos sistemas da Tchecoslováquia e da Hungria que obteve grande sucesso, motivo que resultou no reconhecimento da Ginástica Moderna, pelo 41º Congresso da Federação Internacional de Ginástica, como esporte independente, aprovando o I Campeonato Mundial dessa modalidade que foi realizado em Budapeste na Hungria em dezembro de 1963 (JACQUOT, 1971; CRAUSE, 1984). Este campeonato foi inspecionado pelo Comitê Olímpico Internacional que não imprimiu à Ginástica Moderna o caráter de esporte olímpico⁴.

No I Campeonato Mundial, o comitê da Federação Internacional de Ginástica (FIG), decidiu que o programa da competição seria constituído de provas individuais que poderiam ser compostas livremente por cada país; uma sem aparelhos (Mãos Livres) e outra com Bola ou Arco. Após o evento, o comitê viu a necessidade de se estabelecer uma série de movimentos (Composição) obrigatórios a fim de agregar as mesmas concepções de julgamento na execução das provas. Assim, no II Campeonato Mundial realizado em Praga, na Tchecoslováquia (1965), foram instituídas uma série obrigatória, sem aparelhos, e três séries livres: a mãos livres,

⁴ A modalidade foi reconhecida como esporte olímpico apenas nos Jogos Olímpicos de Los Angeles em 1984. Tal decisão foi estabelecida durante o 83º encontro do comitê olímpico internacional realizado em 1980 em Moscou (BIZZOCCHI e GUIMARÃES, s/d).

com a bola e com a corda. Todas as provas eram individuais (BIZZOCCHI e GUIMARÃES, *s/d*; CRAUSE, 1984).

As provas de conjunto configuraram o cenário da Ginástica Moderna a partir do III Campeonato do Mundo (1967). Esse evento foi realizado em Copenhague, na Dinamarca, e foi composto por provas individuais; uma obrigatória com o aparelho corda e duas séries livres, sendo uma com arco e outra sem aparelho. A competição de conjunto era composta de uma série livre com o aparelho arco. Os países poderiam participar em uma ou em ambas as provas (CRAUSE, 1984).

A FIG estrutura em 1968 uma Comissão Técnica para a Ginástica Moderna que constitui uma regulamentação internacional da composição e a forma de julgamento das competições. Dentre as normas estabelecidas estão a oficialização de três aparelhos para as competições (Corda, Arco e Bola) e a determinação dos elementos específicos de cada um deles, bem como as dificuldades de execução. A Comissão codifica desta forma os elementos exigidos para uma composição e determina as penalidades para as faltas exigidas.

Contudo, apenas em 1970, é que a FIG publica o Código de Pontuação que estabelece as normas para esta modalidade no mundo todo (BIZZOCCHI e GUIMARÃES, *s/d*).

Segundo Santos, Lourenço e Gaio (2010), não se tem conhecimento oficial de como eram realizadas as avaliações das provas antes da publicação do código de pontuação, sabe-se somente que havia preocupação com a unificação de um critério para o julgamento das provas.

A partir de 1975, no VI Campeonato Mundial em Madri, na Espanha, foram abolidas as séries obrigatórias, constando neste ano, apenas elementos obrigatórios na composição individual. Desde então as composições são de caráter livre.

Os exercícios com o aparelho Fita são instituídos oficialmente na competição individual do V Campeonato Mundial em Havana, Cuba (1971), e o aparelho Maças é inserido somente em 1973 por ocasião do VI Campeonato do Mundo em Rotterdam, na Holanda (CRAUSE, 1984).

É importante enfatizar que as provas executadas com as mãos livres, isto é, sem aparelhos, foram abolidas do calendário internacional porque a FIG entendeu

que tais movimentações estavam contendo aspectos teatrais em demasia. Por conta disso, na época, esse tipo de exercitação foi apenas utilizado na preparação de base da Ginástica Moderna, como afirmam Bizzocchi e Guimarães (s/d).

Além desse aspecto, Jacquot (1971) destaca que os elementos acrobáticos oriundos do circo e da Ginástica Artística também não eram permitidos nas composições, assim como os elementos característicos do balé. Em suma, todos os tipos de flexibilidades e destrezas exageradas foram suprimidas dessas exercitações gímnicas para assegurar os princípios da continuidade, espontaneidade e leveza que pressupunha o trabalho com a modalidade.

Apesar das exigências da FIG quanto às restrições da teatralidade, principalmente, no final da década de 70 e início da década de 80 do século XX, ainda era possível assistir apresentações embaladas por uma significativa expressividade que deixava transbordar uma gama de sensações, vivenciadas pelas ginastas e que conferia a esta modalidade a possibilidade de ver e sentir o que cada atleta expressava em sua composição.

A partir da década de 90 do século passado, poucos trabalhos exploravam esses aspectos.

A GR, como esporte institucionalizado, vai ganhando feições que enfatizam a máxima performance e o ato mecânico que respondem perfeitamente às regras estabelecidas no código de pontuação, em detrimento da beleza estética, da leveza, da criatividade, da expressividade e da espontaneidade que determinaram sua origem (VELARDI, 1999).

As afirmações anteriormente citadas, também, são pautadas em minha vivência enquanto ginasta nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado, como técnica de equipe em competições nacionais e internacionais e também enquanto Árbitra Continental da modalidade até o ano de 2008.

Sobre a nomenclatura da Ginástica Moderna, Santos, Lourenço e Gaio (2010) afirmam que essa modalidade gímnic já recebeu variadas denominações: Ginástica Moderna (1963), Ginástica Feminina Moderna, Ginástica Rítmica Moderna (1972), Ginástica Rítmica Desportiva (1975) e Ginástica Rítmica (1998) até hoje.

Atualmente, a GR se caracteriza pela execução de composições individuais e de conjunto, em um espaço de 13m x 13m. A duração do exercício individual é de 1'15" a 1'30", já para as provas de conjunto a composição deve ter 2'15" no mínimo e de 2'30" no máximo.

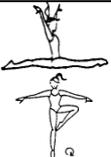
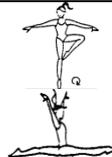
A utilização dos aparelhos Corda, Arco, Bola, Maças e Fita deve estar em plena harmonia com a música e associados às dificuldades corporais. (Código de Pontuação, 2009-2012).

De acordo com o Código de Pontuação de Ginástica Rítmica (FIG 2009-2012), as dificuldades corporais são constituídas pelos Saltos, Pivots, Equilíbrios e Flexibilidades/Ondas.

Para cada aparelho, exceto para o Arco, a FIG estabeleceu peculiaridades no manuseio e também relacionou duas dificuldades corporais a cada aparelho, a saber: Corda – Saltos e pivôs; Bola – Flexibilidades/Ondas e saltos; Maças – Equilíbrios e Pivots; Fita – Pivots e Saltos; e, para o Arco, o Comitê de GR-FIG determinou a utilização de todas as dificuldades corporais que devem estar em plena harmonia durante a composição do exercício.

Conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Dificuldades corporais e respectivos aparelhos

CORDA 	ARCO 	BOLA 	MAÇAS 	FITA 
				
Saltos e Pivots	Todos	Flexibilidade / Ondas e Saltos	Equilíbrios e Pivots	Pivots e Saltos

(Adaptado do Código de Pontuação de Ginástica Rítmica, FIG – ciclo 2009/2012)

De acordo com o Código de Pontuação de Ginástica Rítmica (ciclo 2009/2012), a partir de 2011, a corda não fará mais parte dos aparelhos utilizados na GR.

Ainda com base no Código (2009-2012), outros elementos corporais podem compor as exercitações ginásticas como os saltitos, os deslocamentos, as voltas,

giros, os balanceamentos, as circunvoluções, movimentos acrobáticos, entre outros. Tais elementos devem servir de ligação entre as dificuldades corporais na composição coreográfica.

Os movimentos corporais e com os aparelhos devem ser explorados das mais diversas formas, direções e planos para imprimir a GR uma exercitação dinâmica, variada e sempre nova.

Em seu lado arte, a Ginástica Rítmica é conceituada como a busca do belo, uma explosão de talento e criatividade, em que a expressão corporal e o virtuosismo técnico se desenvolvem juntos, formando um conjunto harmonioso de movimento e ritmo. Como desporto, a Ginástica Rítmica é uma modalidade esportiva essencialmente feminina, que requer um alto nível de desenvolvimento de certas qualidades físicas, com exigências de rendimento elevadas, objetivando à perfeição técnica da execução de movimentos complexos com o corpo e com os aparelhos (LAFFRANCHI, 2001, p. 3).

No entendimento da autora, para se alcançar o lado arte da GR, é necessário que se persiga uma força criativa capaz de motivar composições singulares. Laffranchi (2001) segue na esteira de suas idéias e afirma que a criatividade nessa modalidade deve ser estimulada por meio da busca constante do original e do diferente em detrimento da imitação. Para isso é preciso que se percorra um caminho árduo que parta ao encontro da criação de novas formas de executar os movimentos.

Santos (2004, p. 39) revela sua preocupação em relação ao controle que exerce o código de pontuação sobre a composição coreográfica afirmando que:

[...] parece que sempre estamos extremamente limitados e controlados pelas obrigatoriedades impostas pelo código de pontuação e não conseguimos transcender essa realidade. Estas questões causam inquietações e nos levam a refletir sobre a tentativa de subverter essa ordem [...].

Recorrendo mais uma vez às minhas vivências, posso afirmar que se torna demasiado difícil alcançar o novo na GR se a preocupação do professor ou professora for somente o alcance da máxima performance. A regulamentação cada vez mais exigente dessa modalidade acaba por controlar o corpo de forma extrema. Assim, a apreensão com a execução das dificuldades corporais, no intuito de

alcançar o primeiro lugar no pódio, impede, de forma explícita a criatividade e a presença da expressividade nessa modalidade.

Recentemente, para o ciclo olímpico 2009-2012, os programas das provas individuais de GR são compostos normalmente de quatro exercícios nos quais devem ser utilizados quatro aparelhos, sendo que para 2010 estão previstos os aparelhos Corda, Arco, Bola, e Fita e para 2011 e 2012, Arco, Bola, Maças e Fita.

Já para as provas de conjunto, as competições acontecem da seguinte forma: 2010, um exercício com cinco Arcos e outro com três Fitas e duas Cordas. Em 2011 e 2012, as provas constam de um exercício com cinco Bolas e outro com três Fitas e dois Arcos. Estas informações constam no site oficial da Confederação Brasileira de Ginástica (CBG).

De acordo com o Código de Pontuação, o acompanhamento musical de uma composição atual de GR pode ser realizado por um ou vários instrumentos, pode ser gravado em um CD ou executado ao vivo, podendo também ser utilizada a voz como instrumento, mas sem a emissão de palavras.

Acredito que a FIG, para o recente ciclo olímpico, identificou as lacunas deixadas pelas exigências do código do ciclo anterior e por isso efetuou modificações principalmente no que concerne ao valor artístico da composição. Após uma breve análise do Código de Pontuação para o ciclo 2009-2012, observei que o mesmo volta a privilegiar mais o manejo dos aparelhos, a harmonia entre a música e o movimento e a expressividade, em vez da excessiva flexibilidade que imprimia aos exercícios um caráter mecânico e repetitivo. Porém, a busca por resultados no ranking ainda coloca em risco novamente a bela e significativa apresentação que poderia ser um exercício de GR.

A cena a seguir procura mostrar como a GR chegou e se desenvolveu em nosso país.

CENA 2: A GINÁSTICA RÍTMICA NO BRASIL

De acordo com Crause (1984) a GR no Brasil foi introduzida por Margareth Frohlich quando convidada a ministrar aulas de Ginástica Feminina Moderna no III e IV Curso de Aperfeiçoamento Técnico e Pedagógico em São Paulo nos anos de 1953 e 1954 respectivamente. À época dos cursos remonta a ascensão do fenômeno esportivo e do tecnicismo na área da Educação Física e esporte estudantil (BETTI, 1991).

Ainda nos anos 50 do século XX, Ilona Peuker, húngara, forma no Rio de Janeiro a primeira equipe competitiva de GR chamada Grupo Unido de Ginastas (GUG). Crause e Alonso (2006) alegam que as composições realizadas pelo GUG eram inovadoras e diversas, pois além dos aparatos oficiais da GR, outros instrumentos manuais como cocos, pandeiros, agogôs, reco-recos eram utilizados nas coreografias e imprimiam a elas variedade rítmica e melódica. As componentes do grupo, posteriormente, difundiriam a GR no país (CRAUSE, 1984).

Sob a coordenação de Ilona Peuker, em 1967, em Copenhague, na Dinamarca, o Brasil vai pela primeira vez a um campeonato mundial sendo representado pela ginasta Daisy Barros.

Segundo Crause (*idem*), em 1968 a Federação Carioca de Ginástica organizou um Campeonato de Ginástica Moderna na intenção de classificar as ginastas individualmente. O evento contou com a participação de oito clubes, dos quais as técnicas eram as integrantes do GUG, que à época já eram professoras de Educação Física.

A mesma autora revela ainda que data de 1971 a primeira competição em nível nacional promovida pela Confederação Brasileira de Desportos (CBD). Com a participação da Federação Mineira e a Carioca de Ginástica e a Federação Fluminense de Desportos, a competição foi composta por provas individuais e de conjunto, sagrando-se como conjunto campeão o Grupo Unido de Ginastas, representado pela Federação Carioca e na prova individual a primeira campeã brasileira, também do GUG, Geisa Bernardes.

Em 1973, em Rotterdam na Holanda, nosso país participa pela primeira vez da prova de conjunto com uma equipe composta por sete ginastas ainda sob a coordenação da Ilona Peuker. Essa equipe conquistou a décima terceira posição entre dezoito conjuntos participantes.

Já em 1975, por ocasião do VII Campeonato do Mundo realizado em Madri na Espanha, a seleção brasileira de ginástica obteve o sétimo lugar dentre os onze participantes e a única ginasta representante do Brasil nas provas individuais, Inês Oliveira, conseguiu a décima sexta colocação (CRAUSE, 1984; SANTOS, LOURENÇO e GAIO, 2010).

Mais adiante, Betti (1991), assegura que o PNDE (Plano Nacional de Educação Física e Desportos), elaborado para o quadriênio 1976-1979, previa ações na área da Educação Física e esporte estudantil e tinha como objetivos, implantar e intensificar a prática do esporte de massa entre outros, definindo a iniciação esportiva como atividade-meio estendida da 5ª a 8ª série.

E dentro deste cenário que a GR é desenvolvida em nosso país.

De acordo com Santos, Lourenço e Gaio (2010), a oitava versão do Campeonato do Mundo, realizada em Basel na Suíça (1977), somou a participação de vinte um países. Nessa ocasião, o Brasil obteve a décima oitava colocação na prova de conjunto e a quadragésima posição nas provas individuais.

É importante destacar que até então, a instituição que dirigia a ginástica brasileira era a CBD e por meio desta, o país estava filiado à FIG. Em 25 de novembro de 1978 a CBG foi oficializada e passou a conduzir os caminhos da ginástica no Brasil.

De acordo com o Estatuto CBG (2010, p. 4), a ela compete “[...] dirigir, difundir, promover, organizar e aperfeiçoar” as Ginásticas Artística, Rítmica, para Todos, Aeróbica Esportiva, de Trampolim e Ginástica Acrobática em todo o território nacional. Santos Lourenço e Gaio (2010) asseguram que dezenove Federações estão filiadas à CBG.

Destacam também que a primeira Federação de Ginástica foi fundada no Rio Grande do Sul em 1942, a segunda em São Paulo em 1948 e a terceira no Rio de

Janeiro em 1950. Estas Federações iniciaram suas atividades apenas com a Ginástica Olímpica.

No ano de 1982, as ginastas Maria Luiza Campos dos Santos e Rosane Favila representam o país somente nas provas individuais. Em 1983, a ginasta brasileira Rosane Favila recebe a insígnia especial da FIG por sua performance e conquista o direito de participar dos Jogos Olímpicos de Los Angeles em 1984. (CRAUSE, 1984; GAIO, 2007).

Nos Jogos Olímpicos de Seul (1988), o Brasil não teve participação, somente em 1992, nos Jogos Olímpicos de Barcelona na Espanha, é que a ginasta Marta Cristina Schonhorst representou o país. A partir de Barcelona, o Brasil aparece na 8ª colocação nas provas de conjunto de Sydney (2000) e em Atenas (2004) tendo como técnica Bárbara Laffranchi (GAIO, 2007).

Outros eventos importantes destacam a seleção brasileira no cenário internacional, como os Jogos Panamericanos de Winnipeg (1999) e de Santo Domingo (2003) nos quais a equipe de conjunto obteve o primeiro lugar. (LOURENÇO, 2003; CRAUSE e ALONSO 2006).

Destaco ainda o 1º lugar do conjunto brasileiro nos Jogos Panamericanos do Rio de Janeiro em 2007, onde tive a oportunidade de participar na qualidade de árbitra continental e a participação da seleção brasileira de conjunto nos Jogos Olímpicos de Pequim (CHI).

Os episódios anteriormente assinalados, e tantos outros, influenciam uma prática de GR pautada nos princípios técnicos e de rendimento nos quais os corpos das ginastas são treinados para competição tendo em vista o alcance da máxima performance em detrimento dos aspectos subjetivos e humanos por meio dos quais esta prática esportiva foi concebida primeiramente.

As obras veiculadas, sobre GR, também podem ser tomadas como fatores influenciadores de determinada prática. Cavalcanti (2008), analisando as produções bibliográficas sobre a GR, revela que na década de 70 do Século XX, as discussões difundidas se preocupavam com os aspectos formativos da mulher e com a expressão de sua beleza natural por meio dos movimentos. Já na década 80, as

obras aparecem como manuais de exercícios baseados nas regras da GR, indicando os padrões de movimentos aos quais o corpo deverá adequar-se.

Para a década de 90 a autora não aponta muitas modificações em relação à anterior, apenas a publicação de algumas obras que tratam da GR no âmbito escolar, mas ainda com base no código de regras da modalidade.

Sobre as produções do Século XXI, Cavalcanti (2008, p. 24-25) destaca determinada obra que versa sobre treinamento de alto rendimento na GR e assim se refere a ela.

[...] os exercícios, além de se encaixarem em moldes, precisam ser executados sem falhas. O belo atrela-se a todo o processo de treinamento, ou seja, aos usos do corpo neste esporte, da coreografia às preparações. A autora arquiteta o caminho da beleza, conseqüentemente do sucesso, nos campeonatos, através de vias metrificadas, nas quais todos os domínios (cognitivo, motor, afetivo etc) e preparações (física, técnica, tática e psicológica) devem estar milimetricamente previstos.

Outros trabalhos versam sobre GR sugerindo reflexões acerca do corpo, não somente concebido como objeto, mas como sujeito de sua história. Dentre eles destaco o de Cavalcanti (2008).

A autora discute o tema “Beleza e poder na ginástica rítmica: reflexões para a educação física” se propondo a investigar a beleza na Ginástica Rítmica como saber produzido a partir das relações de poder circunscritas nas regras da modalidade e discutir a beleza a partir da relação poder/saber como reflexão para o âmbito da Educação Física.

Nos resultados a autora constata que a beleza da Ginástica Rítmica contemporânea é permeada pelas suas regulamentações, mas foi e continua sendo desenhada por mecanismos de poder-saber, ao longo de sua trajetória histórica.

Na investigação, ressalta que, apesar de o Código de Pontuação determinar condições para a beleza na GR, esta se dá na possibilidade da invenção do estilo próprio pela ginasta, na possibilidade de vivenciar o repentino e o imprevisto, de emocionar o público. Diz ainda que o poder cria saberes e o corpo, como suplantador, sempre criará novas formas de ser belo. Cavalcanti (*idem*) assegura que o fato de o Código produzir a beleza e a ginasta reconstruí-la continuamente,

ressignificando as regras, é uma reflexão importante para a Educação Física, no sentido de ratificar que o corpo nunca é apenas subordinado, pois, mesmo na submissão, está apto a produzir saberes, ser belo e cunhar novos sentidos para a Cultura de Movimento.

Contudo, atualmente, tomando como base minhas vivências na GR, reitero as palavras de Velardi (1999) quando aponta na GR a preocupação com a perfeição técnica e com a expressão do potencial das capacidades físicas que muitas das vezes, impede a expressão própria da ginasta levando a mesma a mostrar uma movimentação mecânica e sem outro sentido que não seja o de uma justaposição de movimentos encadeados.

CENA 3: A GINÁSTICA RÍTMICA NO ESTADO DO PARÁ

Faro (2006) revela que a GR chega ao Pará oficialmente no ano 1977 por meio do “Curso de Atualização em Ginástica Rítmica Desportiva”, promovido pelo MEC e ministrado pelas professoras Dayse Regina Pinto Barros e Ingborg Ingrid Crause que trabalhariam, respectivamente, a teoria e prática da Ginástica Rítmica Desportiva e o Código de Pontuação utilizado na avaliação dos exercícios individuais e de conjunto.

O objetivo do curso era divulgar o novo esporte aprendendo e repassando os conhecimentos nas escolas de Belém. Este evento possibilitou no ano seguinte a realização do 1º Campeonato Paraense de GR.

Em 1979, a equipe paraense já constituída e representada por dez ginastas, participa pela primeira vez de um evento nacional, os X Jogos Escolares Brasileiros (JEB'S) realizados em Brasília. O Estado do Pará, na época, figurou entre os 10 primeiros lugares dessa competição. Este resultado impulsionou a prática da GR nas escolas de Belém, as quais já estavam em plena preparação para o II Campeonato de GR no Estado (FARO, 2006).

Sobre a prática da GR, no início dos anos 80 do século XX em Belém, Faro (*idem*) ressalta ainda que a preocupação era treinar, competir e vencer. Afirma a autora que esta postura era consequência do pensamento circulante no meio da Educação Física brasileira que se baseava no modelo esportivo, no alto rendimento, na aptidão física e no tecnicismo, apesar de já existir nesta época um pensamento mais crítico sobre Educação Física.

Depois de muito trabalho e a superação de diversos obstáculos de infraestrutura e teóricos, a equipe paraense começa a ter destaque no cenário nacional, em 1985, quando da sua participação nos XIV JEB'S alcançando a medalha de prata no conjunto e o primeiro lugar na classificação individual geral.

Em 1986, novamente, a seleção paraense aparece no topo do ranking dos XV JEB'S conquistando o 1º lugar na prova de conjunto e também medalhas de ouro nas competições individuais, situação que se repetiu nos XVI JEB'S do ano de 1987 e também na XVII versão desses Jogos (FARO, 2006).

Faro (*idem*) ressalta que no ano de 1987 a Ginástica Rítmica é legalizada no Estado sob a portaria nº 020/87 – SEC, criando-se, em consequência disso, a Coordenação de Ginástica Rítmica Desportiva e de Arbitragem nessa modalidade pela Federação Paraense de Desportes (FPD). A coordenação do departamento de Ginástica Rítmica passa desde então a divulgar o esporte na cidade por meio de clínicas, encontros e outros cursos de aperfeiçoamento técnico.

Em 1999 foi criada a Federação Paraense de Ginástica (FEPAGIN), tendo à frente a presidente Célia Maria Paes Santos, e um longo trabalho vem sendo realizado por essa federação em prol do desenvolvimento das diversas modalidades gímnicas, principalmente, em nível de rendimento.

Oriunda desse trabalho merece destaque o nome de Luana Moreira da Cunha Faro, componente da seleção brasileira de GR que representou o Brasil nos Jogos Olímpicos de Pequim/CHI (2008), primeira ginasta paraense a participar de Jogos Olímpicos. É claro que outros nomes também se destacaram na história da GR no Estado do Pará, mas apresentá-los não é objetivo deste trabalho.

A partir de um olhar empírico, a prática da GR em Belém, atualmente, está restrita a algumas instituições. Dentre esses espaços, destaco a Escola de

Aplicação da Universidade Federal do Pará, o Colégio Santa Catarina de Sena, o Colégio Nossa Senhora de Nazaré, o Colégio Impacto, a Escola Municipal República de Portugal, a Escola Estadual Regina Coeli, Colégio Moderno e Colégio CESEP. Estas instituições constituem equipes que participam de eventos competitivos e demonstrativos realizados pela FEPAGIN e também por iniciativa própria, mas com o apoio da Federação.

Alguns projetos isolados, do mesmo modo, procuram desenvolver a GR no Estado como, por exemplo, o Projeto Papo Cabeça da Secretaria de Estado de Esporte e Lazer (SEEL) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e Universidade do Estado do Pará (UEPA). Esse projeto, de acordo com a SEEL, objetiva promover a cidadania social de crianças e adolescentes por meio de aulas direcionadas às modalidades esportivas, com orientação ao pleno desenvolvimento da cidadania.

Para participar é preciso que crianças e adolescentes na faixa etária de sete a dezessete anos estejam devidamente matriculados em alguma instituição de ensino, apresentar cópia de certidão de nascimento, duas fotografias 3x4, declaração de escolaridade, cópia do comprovante de residência, e atestado médico clínico.

Outra iniciativa de desenvolvimento da GR se dá por meio de um projeto que foi executado pelos acadêmicos do Curso de Educação Física da UEPA no ano de 2007 sob a orientação da Prof^a. Ms. Carmen Lilia da Cunha Faro que trabalhou a prática dessa modalidade entre outras de caráter gímnico, junto à comunidade carente do entorno da UEPA.

Faro (2004, p. 12-13) destaca que “as contribuições bibliográficas relativas à GM – **Ginástica Moderna** (grifo meu) e à GRD, produzidas no âmbito de Belém-Pará eram incipientes, ficando a maioria dos registros no nível dos relatos orais [...]”, e em documentos esparsos.

Em relação às produções acadêmicas que acercam as discussões sobre a GR, identifiquei apenas duas, em nível de mestrado: Uma de autoria de Bordalo (2002) intitulada “A importância da psicomotricidade para iniciantes de ginástica rítmica” e outra de Faro (2004), sob o título “As várias faces da memória da ginástica moderna e rítmica desportiva: narrativa dos corpos em sua motricidade”.

Tal constatação demonstra a necessidade de produções nas quais possam estar circunscritos dados da realidade educacional do nosso Estado que poderão servir de arcabouço para outras pesquisas, bem como de suporte teórico para materialização de práticas pedagógicas na área da Educação, em geral, e da Educação Física em particular.

No que concerne a prática da GR no cenário escolar paraense, as propostas pedagógicas caminham em direção às ações de ensino baseadas em uma concepção humanista ou tecnicista?

A prática da GR, nesse contexto, se restringe às incansáveis repetições de movimentos que findam por deixar de lado as características individuais de cada ginasta, sua linguagem, sua cultura e sua forma particular de exercitação para ir em busca de uma tão sonhada perfeição castradora da criatividade e da subjetividade.

Por tantos anos de trabalho nos tapetes e na escola, já me cansa lançar o olhar sobre as movimentações mecânicas, que pouco têm relação com a música e que transmitem, tão somente, uma excelente performance, mas não me emocionam, não me comovem. Ao final das apresentações, como árbitra, só me resta computar e atribuir nota aos exercícios válidos na execução de dificuldades... infelizmente... nada mais! Como educadora e apaixonada pela GR, minha busca pelo belo, pelo novo, pela emoção e pela criatividade são incessantes.

Guardo a esperança de um dia, não muito tarde, direcionar um olhar mais emocionado sobre as composições de GR, tanto aquelas concebidas no âmbito escolar como as que constituem as competições dessa modalidade.

5 3º ATO: PALAVRA POR PALAVRA... EIS AQUI O PROCESSO!

*Você me pergunta
Aonde eu quero chegar
Se há tantos caminhos na vida
E pouca esperança no ar
E até a gaivota que voa
Já tem seu caminho no ar.*

(Raul Seixas)

ANTECENA

Antes de delinear os procedimentos metodológicos deste estudo, encontrei muitas situações desafiadoras que suscitaram momentos de incerteza e insegurança, mas que também aqueceram minhas idéias na direção das respostas que necessitava encontrar. Nessa perspectiva, a pesquisa, a exemplo de Goellner (1999), tornou-se estimulante e revestida de uma ação criadora que me fascinou e me impulsionou para adiante com firmeza e coragem.

Envolvida neste contexto, iniciei a organização das informações coletadas nas bibliografias pertinentes, a fim de encontrar um caminho que me levasse a desvelar as inquietações que apresento nesta investigação. Destaco a seguir os caminhos metodológicos que percorri.

CENA 1: TIPO DE ESTUDO

Como suporte a esta pesquisa, que trata da concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a GR, optei por utilizar a abordagem qualitativa, entendendo que a preocupação desse tipo de investigação

em desvendar os significados dos acontecimentos e processos sociais que entremeiam a contextura das relações da humanidade vem ao encontro das necessidades deste trabalho (PÁDUA, 2002).

Nessa perspectiva, o estudo presumiu uma revisão bibliográfica sobre corpo, GR e prática pedagógica dos professores de Educação Física e também uma pesquisa de campo que se constituiu de entrevistas e observações das aulas.

Para a coleta e análise dos discursos dos sujeitos entrevistados empreguei a Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Significados, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). De acordo com os autores, esta técnica tem origem na combinação e na adaptação dos estudos da Análise de Avaliação Assertiva de Bardin (1977) e da Análise do Fenômeno Situado de Giorgi (1978) e Martins e Bicudo (1989).

A proposta tem seu arcabouço teórico/epistemológico vinculado aos “[...] pressupostos fenomenológicos, em especial na obra de Merleau-Ponty quando do trato com o fenômeno corporeidade” (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2005, p. 107).

A análise incidiu sobre três momentos: 1) *O relato ingênuo*, realizado por meio da transcrição das entrevistas com os docentes; 2) *A identificação de atitudes*, na qual selecionei os indicadores e as unidades mais significativas dos discursos dos sujeitos e 3) *A interpretação*, momento em que realizei uma análise interpretativa do fenômeno.

A observação das aulas, do tipo sistemática, teve como apoio a pesquisa descritiva que registra, correlaciona e descreve fatos ou fenômenos de uma determinada realidade, sem manipulá-los. De acordo com Rampazzo (2005), procura também conhecer e entender as diversas situações e relações que acontecem na vida social, política, econômica e nos demais aspectos que ocorrem na sociedade.

Optei por utilizar o diário de campo como recurso de registro sistemático dos aspectos relevantes para investigação como sugere Pádua (2002). No roteiro de observação também foi possível anotar variáveis importantes que possibilitaram uma análise mais contextualizada dos resultados, como determinados comentários dos pais, estado de humor dos professores, dentre outros.

CENA 2: LOCAIS E PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Em consequência da natureza do estudo e do tempo regulamentado para executá-lo, adotei como critério de eleição dos sujeitos da investigação, a participação nos eventos promovidos pela Federação Paraense de Ginástica (FEPAGIN) no ano de 2009, ou seja, no Campeonato Paraense, Copa Carmen Lilia Faro, Torneio Estadual e Torneio da Amizade.

Solicitei verbalmente, ao Presidente da FEPAGIN, informações acerca de quais e quantos professores participaram dos eventos de GR realizados por essa instituição em 2009, e prontamente fui atendida. De posse dessas informações entrei imediatamente em contato com todos eles. Cabe ressaltar que, em consequência do meu envolvimento por mais de 20 anos na prática da GR, já possuía o contato dos personagens e conhecia seus locais de trabalho e seus endereços, com base nisto selecionei o público investigado.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco (5) docentes dos seis (6) que apresentaram trabalhos com a GR em Belém-PA nos eventos promovidos pela FEPAGIN.

Apesar de configurarem neste cenário, seis personagens, este estudo foi desenvolvido apenas com cinco, pois, o projeto social no qual um deles desenvolvia suas atividades com a modalidade em questão, não recebeu verbas para pagar os docentes. Por conta disso, as aulas só iniciaram em outubro, fato que acabou dificultando a finalização da coleta dos dados em tempo exequível para efetivar a análise. Dos participantes, quatro são do sexo feminino e um docente do sexo masculino. Os professores desenvolvem suas atividades com a GR em Clube, Escola Pública, Colégios Particulares e Projeto Social.

Utilizei, nesse estudo, sobrenomes fictícios a fim de resguardar o gênero e as identidades dos docentes e também das instituições nas quais trabalham. A escolha dos sobrenomes obedeceu à ordem alfabética e a sequência em que aconteceu a coleta de dados na entrevista.

Listo, a seguir, os personagens que compõem esta peça e as instituições de onde são oriundos:

- Almeida: Colégio Anunciação/Instituição Particular;
- Barros: Colégio Bonifácio/Instituição Particular;
- Correia: Projeto Camargo/Projeto Social;
- Dantas: Clube Damasceno/Clube Esportivo e
- Eiras: Escola Espíndola/Instituição Pública.

CENA 3: INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para efeito da coleta de dados, utilizei uma entrevista estruturada que foi gravada e transcrita na íntegra, composta por dois momentos. O primeiro momento consiste na coleta de dados pessoais a respeito da idade, tempo de experiência docente, titulação, etc.

O segundo momento apresenta duas perguntas geradoras: **1ª) O que significa “Corpo” para você? e a 2ª) Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno(a)?** O modelo deste instrumento está disponível no Apêndice 1.

O instrumento de pesquisa utilizado para o registro da observação das aulas foi o diário de campo, cujo modelo está disponível no Apêndice 2. Os aspectos anotados foram os seguintes:

- 1- Data, Hora e local da aula;
- 2 - Recepção dos participantes pelo professor;
- 3 - Objetivo(s) da aula (revelado ou não);
- 4 - Conteúdos/conhecimentos abordados na aula;
- 5 - Materiais utilizados;
- 6 - Metodologia utilizada;
- 7 - Relação Professor/Aluno;
- 8 - Processo Avaliativo.

CENA 4: MANEIRAS DE PROCEDER

Parti rumo às instituições que abrigavam o trabalho dos docentes em busca da aquiescência das mesmas para a concretização do estudo. O modelo deste documento encontra-se no Apêndice 3. Este processo foi muito difícil, pois algumas instituições não permitiram, de imediato, a realização da pesquisa. Em determinado Colégio particular, a espera para esclarecer sobre o projeto, os objetivos, os sujeitos, os procedimentos etc, foi cansativa.

Depois disto feito, recebi, enfim, o consentimento da direção do estabelecimento. Em todas as instituições procedi da mesma forma, em algumas obtive rápido consentimento após alguns esclarecimentos sobre o projeto, mas em outras, o mesmo precisava ser analisado por vários segmentos da escola, o que atribulou o processo.

Em seguida, entrei em contato com os professores sujeitos dessa pesquisa, informando-os sobre o propósito da investigação. Todos aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual apresentei durante nosso primeiro encontro e que disponibilizo no Apêndice 4.

Após o recolhimento de todas as assinaturas, procedi com o encaminhamento dos documentos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Pará. O projeto foi aprovado dia 14 de abril de 2010, sob o parecer nº 002/2010, conforme Anexo 1.

Para a realização da entrevista, entrei em contato com os professores para agendar dia e hora para a coleta dos dados. Antes de iniciar este intento, solicitei aos docentes que preenchessem um formulário informando os dados pessoais e outras referências sobre sua profissão; em seguida, detalhei os objetivos da pesquisa, indicando que os docentes respondessem às questões geradoras, uma de cada vez, na ordem constante no roteiro de entrevista. Tentei manter um diálogo prazeroso e amistoso, a fim de deixar os professores à vontade para responder às perguntas solicitadas, com o cuidado de não influenciar em sua opinião.

Quando solicitada, iniciei a gravação da entrevista, fazendo uma pergunta de cada vez. Terminada esta fase, registrei minhas impressões sobre o comportamento dos docentes, quando do instante de suas respostas e, em seguida, fiz a transcrição dos discursos na íntegra, cujos conteúdos disponibilizo nos Anexos 2, 3, 4, 5 e 6. A análise das falas foi realizada em momento posterior.

A observação, como procedimento proposto, obedeceu ao seguinte encaminhamento: Foram observadas quatro aulas de cada professor durante os meses de agosto e de setembro do ano de 2010. Os dados coletados foram registrados no diário de campo, de acordo com o roteiro de observação sugerido anteriormente.

O processo foi efetivado na instituição cujas aulas com a GR são desenvolvidas e foi agendado com antecedência. Vale ressaltar que observei os docentes sem, no entanto, descontextualizá-los de sua interação com a turma. O registro dos dados coletados encontram-se na íntegra nos Apêndices 5, 6, 7, 8 e 9.

6 4º ATO: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS – O OLHAR E O FAZER

*Se procurar bem você acaba encontrando.
Não a explicação (duvidosa) da vida,
Mas a poesia (inexplicável) da vida.*

(Carlos Drummond de Andrade)

CENA 1: A PAISAGEM DOS PERSONAGENS

Esta cena intenta mostrar a paisagem para a qual direcionei meu olhar. Inicialmente apresento o perfil dos professores envolvidos na pesquisa tomando como base a ficha preenchida no momento da entrevista e também apresento algumas informações sobre as escolas, o clube e o projeto que abrigam os trabalhos dos docentes com a GR tendo como fonte de pesquisa os sites de busca e pessoas representantes das instituições. Em meio às informações, deixo transbordar minhas percepções a respeito das pessoas durante o processo de coleta.

Como já indiquei no 3º Ato, na constituição desse cenário utilizei sobrenomes fictícios para resguardar a identidade e o gênero das pessoas e sobrenomes também fictícios para designar as instituições que gentilmente concordaram em participar da pesquisa onde a observação foi realizada. A eleição dos sobrenomes foi feita de forma aleatória. Relacionei apenas a ordem alfabética com a seqüência em que os docentes me concederam a entrevista. Escolhi o sobrenome **Almeida** para designar a pessoa que entrevistei por primeiro, **Barros** para designar a segunda pessoa e assim sucessivamente. Para as instituições obedeci ao mesmo critério, já que as pessoas estão ligadas a elas.

São cinco os personagens e instituições que contribuíram com a elaboração dessa peça.

ALMEIDA

Almeida tem 29 anos, concluiu a graduação em Educação Física no ano 2004 pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e iniciou suas atividades

docentes em 2006. Desenvolve trabalho com a GR em nível de escolinha e de treinamento no **Colégio Anunciação**. Na Escolinha recebe crianças de 5 a 15 anos e no treinamento trabalha com a categoria juvenil (13 e 14 anos) e com a categoria adulta (15 anos em diante).

O Colégio Anunciação, instituição privada, foi fundado em 1914 e tem como missão educar e evangelizar crianças e jovens, para formar cristãos e cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária.

Entrei em contato com **Almeida** no início de julho para marcar a data da entrevista. Não acreditando que alguém fosse me receber em pleno mês de férias, abri a agenda no mês de agosto e perguntei a data em que estaria disponível. Para minha surpresa **Almeida** respondeu que dali a uns dois dias poderia me receber. Estava curiosa para ouvir as respostas que os professores me dariam e ansiosa para começar a pesquisa de campo.

A entrevista com **Almeida** durou cerca de dez minutos e foi realizada em sua casa. No dia da entrevista percebi que **Almeida**, antes de gravar, apresentava certo grau de ansiedade e sempre dizia: *Ai meu Deus, falar de corpo é complicado!* Tentei deixar o clima bem leve dizendo que poderia ficar à vontade e dispor do tempo que fosse necessário para sentir segurança em responder. **Almeida** mostrou conflito nas respostas, confessou que precisava se apropriar mais dos assuntos sobre corpo, mas que sua carga horária de trabalho era muito extensa e sobrava pouco tempo para uma formação continuada. As perguntas acerca de sua concepção de corpo suscitaram momentos de delicada reflexão. Percebi nesse momento, que sua curiosidade tinha sido instigada. Finda a entrevista indaguei sobre a data de reinício do semestre a fim de acertar os horários e datas das observações.

BARROS

Barros tem 45 anos e concluiu sua graduação em 1988 pela UEPA. Ingressou na docência em 1986, antes de concluir a licenciatura. Desenvolve sua ação pedagógica com a GR em nível de Escolinha e de Treinamento com crianças que estão na faixa etária entre 5 e 15 anos no **Colégio Bonifácio**. Faz parte do grupo de

professores dessa instituição desde 2001. Em 2003, obteve o título de Mestre Profissional em Educação Física e Saúde pela Universidade do Iguaçu / Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde. Atualmente frequenta o curso de doutorado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto D'ouro (Portugal) em Ciências do Desporto.

O **Colégio Bonifácio** é uma instituição particular fundada em 1914 que abriga hoje cerca de Hum mil alunos. Tem como finalidade educativa acompanhar o desenvolvimento global do aluno, otimizando suas habilidades e competências, levando sempre em conta sua individualidade. Barros trabalha com GR em nível de iniciação (crianças de 6 a 10 anos) e em nível de treinamento (categoria juvenil – 13 a 15 anos / Categoria adulta - 15 anos em diante).

Meu contato com **Barros** a fim de marcar a data da entrevista foi feito em julho. Ficou definido que tão logo chegasse das férias me ligaria para agendar o dia do nosso encontro. Na data marcada me dirigi à residência de Barros para gravar a segunda entrevista da investigação. A coleta durou aproximadamente 20 minutos. Percebi, durante a entrevista que **Barros** não se sentia à vontade para responder acerca do assunto requerido. Penso que, por conta de estar cursando doutorado, preocupou-se em dar respostas mais elaboradas sobre o assunto e isso pode ter trazido certa tensão e insegurança no momento de sua fala. Ao final da entrevista **Barros** comentou sobre o dia do início das aulas de GR no segundo semestre e marcou a data e horário da primeira observação.

CORREIA

Correia tem 45 anos, é especialista, concluiu graduação em Educação Física pela UEPA em 1988. O trabalho docente teve início em 1985, antes da conclusão de seu curso. Em 1998 começou seu trabalho no **Projeto Camargo** e em 2004 concluiu o curso de especialização.

O **Projeto Camargo** é um dos projetos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Esporte e Lazer (SEEL) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA) e tem como objetivo promover a cidadania social de crianças e adolescentes com aulas direcionadas a modalidades esportivas, mas também as orientando com noções de

cidadania. Um dos requisitos para a participação de crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 17 anos, é estar devidamente matriculados em alguma instituição de ensino. Cerca de mil alunos fazem parte do projeto que acontece em vários pólos da cidade de Belém.

Entrei em contato com **Correia** em julho e marquei a primeira entrevista em um ginásio onde **Correia** estava aplicando treinamento de outra modalidade de ginástica. Quando cheguei em casa para transcrever a entrevista tive problemas com o computador e perdi todo o conteúdo de sua fala. Parti para uma nova tentativa, mas só dois dias depois foi que **Correia** pôde me atender por conta de alguns compromissos já assumidos anteriormente. De qualquer forma se mostrou disponível para repetir a entrevista.

A segunda entrevista durou mais do que a primeira, cerca de 10 minutos. **Correia** demonstrou muita segurança ao responder às perguntas. Ao final da entrevista confessou que sabia que o tinha respondido ia de encontro às idéias dos autores que eu estava lendo, mas que no treinamento era assim mesmo!

Agradei pela disponibilidade em conceder mais uma entrevista e depois foi discutida uma possível data de início das aulas no projeto .

DANTAS

Dantas tem 46 anos, é especialista e concluiu a graduação em Educação Física em 1985. Ingressou na docência em 1981. Desenvolve suas atividades com GR em nível de Treinamento no **Clube Damasceno** e em nível escolar em instituição de ensino particular. Segundo a presidenta do **Clube Damasceno**, este foi fundado em 10 de janeiro de 2004, é uma associação de caráter desportivo, sem fins lucrativos. Tem por objetivo estimular, promover e incentivar a prática da ginástica artística, rítmica, aeróbica e ginástica para todos favorecendo a participação de seus associados em competições estaduais, nacionais e internacionais. Atualmente o clube funciona em um galpão localizado no centro da cidade de Belém.

Entrei em contato com **Dantas** no final do mês de agosto a fim de agendar a data de realização da entrevista e do início da observação. A entrevista foi marcada

no galpão e foi realizada no intervalo de uma aula. Durou aproximadamente 25 minutos. **Dantas** mostrava segurança ao responder às perguntas, mas demonstrava agitação por conta de estar em intervalo de uma aula para outra e com pouco tempo disponível, mas segundo **Dantas**, esse era o melhor horário. No meio da entrevista um casal de pais se aproximou e pediu licença para falar com **Dantas**. Só depois que perceberam que eu gravava uma entrevista é que se desculparam e se retiraram.

EIRAS

Eiras tem 42 anos, é especialista e concluiu o curso de graduação em Educação Física pela UEPA em 1989. Iniciou seus trabalhos como docente em 1990. Ingressou na **Escola Espíndola** em 2009 onde desenvolve sua ação educativa na GR em nível de iniciação e de treinamento com meninas na faixa etária entre 6 e 16 anos.

A **Escola Espíndola** é uma instituição pública, fundada em 7 de março de 1963. Atualmente visa a operacionalizar sua prática pedagógica com base na pluralidade metodológica. Nessa direção as idéias da perspectiva sócio-histórica de Educação têm sido perseguidas como uma das formas de materializar o currículo em ação. Eixos como interdisciplinaridade, multiculturalismo, educação inclusiva são vertentes constitutivas do fazer pedagógico. Fazer que se realiza a partir da compreensão de que a busca de ações inovadoras é o princípio que deverá contribuir para formação de sujeitos críticos e autônomos.

A entrevista com **Eiras** demorou para ser marcada, pois sua carga horária de trabalho é muito extensa. Propus várias datas, horários e locais, mas sempre havia muita resistência. Certo dia entrei em contato e recorri para a sua sensibilidade dizendo que precisava fazer o quanto antes a entrevista, pois estava com um volume imenso de trabalho para dar conta e se adiasse mais o encontro poderia atropelar o processo de investigação. Tive sorte, era sábado pela manhã, encontrei **Eiras** em sua casa e a entrevista durou no máximo 20 minutos. **Eiras** foi quem mais demonstrou envolvimento com a GR, mais paixão, algo visceral. A forma como falava sobre as questões transmitia uma energia muito boa. Em determinado

momento do seu discurso **Eiras** apresentou conflito e insegurança ao falar sobre corpo e ao perceber isso parou e refletiu por um momento, depois seguiu seu pensamento. Finda a entrevista, marcou-se a data do início da observação.

CENA 2: UM OLHAR MAIS AGUÇADO – A PAISAGEM DAS FALAS

A cena em questão mostra a interpretação dos dados coletados na entrevista referentes às duas perguntas geradoras. Procuvo vasculhar na fala dos professores, identificando, a partir das unidades de significado e com base no referencial teórico, a concepção que têm de corpo e de que forma vêem o corpo de seus alunos na prática pedagógica da GR.

Seguindo os procedimentos da Técnica, após a coleta das falas, transcrevi as entrevistas, destacando de cada pergunta geradora, os **Indicadores de Atitudes**, os quais representam a redução das ideias sobre corpo que emergiram dos discursos e, em seguida, elegi as **Unidades de Significado** que são constituídas dos agrupamentos dos pensamentos dos docentes, partindo depois disso, para a interpretação dos dados.

Emergiram de minha percepção acerca dos indicadores de atitudes (apresentados no quadro 2) referentes à primeira pergunta geradora denominada: **O que significa “Corpo” para você?** três (3) unidades de significados, as quais denominei: **“Matéria”**, **“Subjetividade”** e **“Relação Humana”**, como mostra o quadro 3.

Na primeira unidade agrupei as ideias de quatro (4) docentes; na segunda de três (3) docentes e, na terceira unidade encontra-se a ideia de um (1) docente, como é possível observar no quadro 3.

QUADRO 2: Distribuição dos indicadores relativos à pergunta “O que é corpo para você?”

INDICADORES DE ATITUDES	
Almeida	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de trabalho. • É o indivíduo como um todo.
Barros	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura dividida em cabeça, tronco e membros • Representa o ser humano.
Correia	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade funcional complexa.
Dantas	<ul style="list-style-type: none"> • Encapa o espírito e a alma. • Matéria comandada pelo cérebro.
Eiras	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura que permite viver e sentir. • Construtor de caminhos e relações.

QUADRO 3: Distribuição das unidades de significado referentes à pergunta “O que é corpo para você?”

UNIDADES DE SIGNIFICADO		Almeida	Barros	Correia	Dantas	Eiras	Total	%
1	Matéria	X	X	X	X		4	80
2	Subjetividade	X	X			X	3	60
3	Relação Humana					X	1	20

A primeira unidade de significado “**MATÉRIA**” apresentou um nível de convergência de 80% e comporta os discursos dos professores **Almeida, Barros, Correia e Dantas**.

Nessa unidade os docentes têm a compreensão de corpo enquanto instrumento de trabalho; dividido em cabeça, tronco e membros; como matéria que encapa o espírito e a alma e é comandada pelo cérebro, e ainda, como uma unidade funcional complexa executora de funções.

A referência ao corpo como matéria possuidora de um cérebro (máquina) que o comanda, se expressa na fala de **Dantas** na seguinte passagem: *“Corpo para mim é matéria [...] aquilo que encapa [...] a nossa alma. Nós somos interligados [...] através do cérebro que [...] faz com que este corpo atue dentro das ações que o cérebro comanda para que [...] possa agir. Nós todos estamos interligados por uma máquina”*.

De acordo com **Dantas**, o cérebro comanda todas as ações do corpo como uma máquina. Tudo é racional, inteligível e pode ser controlado pela grande máquina!

Novaes (2003, p. 10) assegura que “[...] pensar o corpo apenas como máquina [...] é o mesmo que ver sem perceber”. Se a concepção de corpo de **Dantas** passa por esse caminho, posso entender que pensa que o cérebro controla todas as ações humanas e ignora outros aspectos ligados ao ser humano como ser vivente.

Ora, continua Novaes (2003), a máquina apenas exerce funções, não sente! O homem vive e relaciona com o mundo suas emoções e ações e assim compromete o funcionamento da máquina! O corpo concebido dessa forma legitima a visão cartesiana na qual o mundo e todos os seus componentes estão relacionados a um relógio.

Ao definir o mundo (e tudo que há nele) como máquina, Descartes apontou como deveria ser a visão, em educação e ciência, que nortearia o trato corpóreo. Mais ainda, quando associou corpo e relógio, definiu o caminho das ciências que deveriam cuidar desse corpo, [...] Máquina e relógio não pensam, devendo apenas funcionar e ser consertados. Se algo vai mal, as peças são trocadas, e a máquina volta a funcionar corretamente (MOREIRA, *et al*, 2008, p. 128).

Considerar o corpo como mecanismo comandado pelo cérebro é alegar que ele deve trabalhar automaticamente determinado pelas leis da mecânica. Mas o homem é mais do que máquina, do que matéria, ele lida no seu cotidiano com diversos sentimentos e situações que desestabilizam e que interferem no seu modo de ser. O corpo não é um objeto, ele é sujeito de sua própria história, ele cria e recria seu mundo pelo poder de se auto-organizar (SANTIN, 2001b).

A compreensão do corpo enquanto objeto (coisa) ou consciência é fruto da tradição cartesiana que influenciou e ainda influencia a ciência e o entendimento de homem e de mundo.

O método cartesiano fragmentou decisivamente o nosso pensamento, levando à crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos e reduzidos às suas partes constituintes (MEDINA, 1990, p. 55).

Seguindo a esteira desse pensamento, o corpo é um fragmento de algo que ocupa lugar no espaço. Dividido, pode ser educado, pesquisado, aperfeiçoado em suas funções e em sua estética. Alguns desses aspectos aparecem também no discurso de **Almeida** quando afirma que corpo é seu *"instrumento de trabalho"*; nas palavras **Barros** assegurando que corpo *"[...] é uma estrutura humana dividida em cabeça, tronco e membros [...]"* e também na fala de **Correia** revelando que o corpo possui *"[...] capacidades diversas de aprimoramento tanto motor como psicológico."*

As falas reunidas nessa unidade de significado indicam que os docentes têm uma visão dicotomizada, fragmentada e mecanicista sobre corpo. Mas, é importante destacar que dos quatro docentes agrupados nessa unidade, dois deles; **Almeida e Barros** revelaram conflito em seu discurso, como pode, inclusive, ser apreciado, também, nas reflexões das próximas unidades de significado.

Percebi que **Almeida**, após iniciar sua fala referindo-se ao corpo como instrumento de trabalho, segue seu pensamento dizendo que não considera apenas o corpo físico, e sim, o corpo como um todo. Notei no desenrolar da fala de **Almeida** que se esforçava para não parecer tão racional.

Talvez, por conta disso, tenha reconsiderado sua primeira afirmação. Penso que **Almeida** está em busca de uma concepção sistêmica de corpo, mas faltam-lhe referenciais teóricos para subsidiar as idéias.

Depois de finda a entrevista **Almeida** confessou que nunca havia pensado mais detidamente sobre o assunto questionado e que a procura por leituras acerca dos mesmos demandava um tempo que, geralmente, não tem para dedicar-se a uma formação continuada.

Barros revela ao longo do seu discurso, o entendimento do corpo dividido, mas ao final, demonstrando o conflito, diz que corpo é *"[...] a pessoa como ser"*, fala que pode indicar uma visão de totalidade.

Os discursos dos docentes, em geral, estão impregnados de racionalidades e de verdades que eles acreditam ser absolutas. Penso que suas falas carecem de mais reflexões acerca dos desejos, dos sentimentos, dos mistérios e das relações que estabelecem com seu próprio corpo, com o corpo dos outros e com o meio em

que vivem. Para além de um corpo-máquina/matéria os professores precisam ir ao encontro de sua corporeidade enquanto sujeitos no mundo, oferecendo atenção, também, à percepção, à subjetividade, ao que se sente e ao que se intui com o corpo.

Apoio o pensamento de Moreira, Simões e Porto (2005) quando dizem que não se pode viver privilegiando uma idéia de corpo em detrimento de sua experiência. É necessário viver, sentir, ir ao encontro do mundo e tentar entender quais as relações do corpo vivido e sentido com o mundo, com os outros, com a sociedade, com a vida!

Sem se remeter à busca de uma expressão individual, do desejo, do sentimento, e do entendimento dos aspectos econômicos e sociais, os professores deixam de interpretar o corpo como sujeito histórico, cultural, simbólico, que também sente, age, interfere, conhece, participa, comunica, existe!

A segunda unidade de significado denominada “**SUBJETIVIDADE**” agrupa os pensamentos de 60% dos docentes e está representada nos discursos de **Almeida Barros** e **Eiras**. Esses professores entendem ser o corpo mais do que físico, a pessoa como ser e estrutura que permite viver e sentir.

As ideias dos docentes convergem na medida em que apresentam indícios que demonstram a valorização dos sentimentos e a expressão desses sentimentos como forma de viver e de ser corpo no mundo na busca de uma totalidade.

No entendimento de **Almeida** as pessoas ainda costumam ver o corpo de forma reducionista, considerando apenas os aspectos físicos. Mas, em suas palavras “[...] corpo é mais do que simplesmente aquela coisa física que a gente vê. Então, [...] o que é o corpo? É o indivíduo como um todo, incluindo a parte emocional [...]. O completo, não simplesmente o corpo físico!

O discurso de **Eiras** também segue a mesma linha de pensamento revelando que: “Corpo é essa estrutura maravilhosa que nos permite viver, sentir, [...]. Corpo é isso!!!”.

Barros explica sua forma de conceber o corpo dizendo: “E esse corpo é você, é a sua pessoa como ser”. O ser humano - enquanto corpo que é - é presença no mundo e confunde-se com ele! Gonçalves (2007) quando se reporta à relação de

coesão do homem com o mundo assegura que esta se dá com fundamento na sensibilidade, que é anterior ao pensamento. O ser humano é simbólico, por meio do seu corpo, querendo ou não, comunica-se com o mundo e com os outros e expressa de diversas formas sua história pessoal, e, não obstante, expressa também os códigos da sociedade em que está inserido.

As falas dos professores parecem destacar a importância do sentir na interação do ser humano com o mundo e revelam que é por meio do corpo, entendido como totalidade, que se sente, que se vive e que se experimenta a vida formando uma teia de total dependência.

Acredito que Simões (1998, p.40) ilustra de forma poética e marcante o sentido de unidade de corpo que aqui e ali aparecem nas palavras de **Almeida, Barros e Eiras**.

O corpo não é uma junção de uma parte com a outra, nem uma máquina automática de causa e efeito comandada pelo espírito, ou mesmo um psiquismo unido a um organismo, isolado do resto do mundo; ele é uma casa, morada, localizada em um quarteirão infinito, construída com partes interligadas com substâncias vitais, habitada de sentidos e segredos, envolta de janelas perceptivas e circunvizinhada de outras casas com as quais mantém uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade.

No discurso de **Eiras** percebo uma concepção de corpo que não privilegia essa ou aquela parte, esse ou aquele aspecto, mas sim, todo um conjunto de sentimentos, pensamentos e ações que acontecem em consonância com o mundo. Esse modo de olhar pode ser acomodado no seio de uma concepção sistêmica na qual os acontecimentos são interdependentes e interligados de forma global, como assegura Crema (1989).

Nas experiências corporais, as percepções, sensações e ações formam uma unidade indivisível. “O corpo sente, ao mesmo tempo em que estrutura a percepção e se move” (GONÇALVES, 2007, p. 152). Regis de Moraes (2001, p. 81), também legitima o mesmo pensamento dizendo que “[...] o que há é um corpo que pensa e agita a consciência e, simultaneamente, uma consciência que pensa e transfigura o corpo”, mas ressalta que não se deve restringir o verbo pensar a raciocínios lineares.

O pensar, o agir e o sentir se confundem na medida em que me proponho a conhecer e me apropriar do mundo como corpo que sou e não como um corpo que tenho (MERLEAU-PONTY, 1999).

Já na fala de **Almeida e Barros**, há sinais de conflito como destaquei na unidade de significado “**MATÉRIA**”.

De acordo com as palavras de **Almeida, Barros e Eiras**, o corpo expressa sentimentos e valores no olhar, nas mãos, nos lábios, na postura, na impostação da voz, porém não de forma isolada, e sim como uma totalidade inter-relacionada. Por meio de um emaranhado de ações e sentimentos que me atravessam é que me aproprio do mundo e consigo expressá-lo temporariamente de diversas maneiras enquanto o experimento, enquanto vivo! Mas não é apenas pela visão que vejo, nem apenas pela boca que falo e que me comunico comigo e com os outros. Recorro à letra da música “Pelo vinho e pelo pão” de Zé Ramalho para ilustrar de outra maneira meu pensamento.

*Quantos olhos você tem
Pra me falar
Quantas bocas você diz
A me olhar
Quantos dentes eram tristes
Quantos eram solidão
Outros eram diferentes
Não nasceram para o chão [...]*

Guedes (1995) afirma que em virtude dessa concretude que é proclamada pelo corpo, a história recriada conta que a intenção sempre foi de mantê-lo como um objeto, alienado e deslocado de tudo o que fosse bom e justo. Hoje, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, o corpo ainda passa a ser visto como alvo do poder dominante, no sentido de ser educado para a obediência e para a utilidade, significando força útil e produtiva de trabalho, não questionador dos seus direitos de existência enquanto corpos-sujeitos dignos de uma vida justa e solidária, com direito ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

É o corpo que somos que fala o que pensa, vai às ruas gritar seus direitos, depõe presidentes, ara lavouras, faz greve, denuncia as diferenças, traz as marcas da miséria pela figura da fome, sobrevive em meio a tanta violência e corrupção, enfim, é o que nos faz presentes (GUEDES, 1995, p. 40).

Daí a importância em valorizar os sentimentos, não em sentido romântico e alienado, mas em busca da expressão de uma postura crítica que exponha as carências humanas em relação com a sociedade em que se vive.

A unidade de significado denominada “**RELAÇÃO HUMANA**” diz respeito às reflexões **Eiras** que representa 20% dos professores. Seus pensamentos indicam o juízo de corpo como ser no mundo e construtor de relações e de caminhos.

As palavras de **Eiras** me parecem estar relacionadas aos encontros que se apresentam, durante a existência, entre os corpos, os objetos e o meio ambiente, apontando a possibilidade de permitir que esses encontros sejam efetuados de forma significativa e não distraidamente.

De acordo com Santin (2001a) viver o corpo distraidamente significa experimentar os eventos da vida sem a preocupação de se questionar acerca do que realmente significa o próprio corpo. Guedes (1995) afirma que o saber sobre esse corpo só poderá ser adquirido nas diversas relações estabelecidas por meio dele e no qual a existência é concretizada de forma global.

Assim se expressa **Eiras**: “*Corpo é [...] que nos permite [...] construir relações. Nos proporciona construir caminhos [...]*”. Penso que suas palavras trazem à baila a intencionalidade que se deve imprimir às relações cotidianas permitindo que elas sejam vividas de forma ampla.

A construção das relações com o mundo e com os outros deve se realizar no sentido de compreender as pessoas em suas diferenças e semelhanças, necessidades e anseios individuais e coletivos, mas para isso, é imperativo que se considere o enredamento no qual o ser humano está envolvido, privilegiando também os aspectos subjetivos e simbólicos que o circunvizinham em detrimento de idéias fechadas e objetivas que o reduzem (GUEDES, 1995).

É por meio do meu corpo que me relaciono com as pessoas, que experimento o mundo! O corpo é linguagem e não mente! Guedes (*idem*) revela isso expondo

que ao desenvolver relações, as situações vividas propiciam o aumento de experiências que, de algum modo, alteram ou até mesmo transformam a maneira de ser das pessoas no curso do tempo. Expressando tempo e espaço vivido, o corpo diz, mesmo quando não quer dizer.

O discurso de **Eiras** revela o entendimento de corpo no sentido da integração, e da importância que as pessoas imprimem às relações que estabelecem umas com as outras e com o meio. Isto me faz refletir acerca do acelerado crescimento tecnológico atual, no qual se vê o ciberespaço, como meio de comunicação, surgindo da interconexão mundial de computadores. Le Breton (2003) mostra que para algumas pessoas, o corpo está em perigo de desaparecer brevemente. Diz ainda que:

O ciberespaço é hoje um modo de existência integral, com linguagens, culturas, utopias. Mundo real e imaginário, de sentidos e valores que só existem a partir do cruzamento de milhões de computadores que colocam provisoriamente em contato indivíduos afastados no tempo e no espaço e que, às vezes, nada sabem uns dos outros. Mundo onde as fronteiras se confundem e onde o corpo se apaga, onde o Outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque além daquele do teclado do computador, sem outro olhar além do da tela (LE BRETON, 2003, p. 127).

Mesmo sem face, sem características físicas e sem toques, a relação com o mundo é proporcionada no meio virtual delegando aos sujeitos a sensação de liberdade, de poder e, de certa forma, de pouca responsabilidade para com o outro com quem estabelece o “contato”.

Na teia das relações virtuais, as conversas são frágeis e provisórias, pois não se consegue ver corporificados o sentir, o pensar e o agir. Não há necessidade de olho no olho demonstrando a intensidade dos sentimentos de determinada relação.

No entusiasmo da fala dos professores entendi que quiseram enfatizar o valor das relações corporais reais, presenciais, pois as relações humanas da contemporaneidade, proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico - tais como o orkut, facebook, MSN, entre outros - estão substituindo as interações corpo a corpo, presenciais, e, esses mecanismos, mesmo oportunizando uma gama de conhecimentos findam por alienar e incentivar as pessoas a fugir da realidade.

A dependência que o homem contemporâneo vive em relação a muitos produtos da moderna tecnologia lhe acentuou a pobreza de vivências em que ele participa de forma imediata, como ser corporal e motriz. A poderosa indústria dos meios de comunicação, ao mesmo tempo que traz ao homem inúmeras possibilidades de aquisição de conhecimentos e novas perspectivas, afasta-o de experiências sensíveis imediatas com o mundo que o cerca. [...] E assim, à medida que as atividades do homem procuram desligá-lo da participação corporal, ele vai perdendo sua ligação viva e afetiva com a natureza e o mundo social (GONÇALVES, 2007, p. 28).

Le Breton (2009) sugere que as relações não sejam reduzidas aos encontros íntimos, preciosos e quase sacramentais pelos quais as pessoas têm se deixado levar, em virtude da proliferação do ciberespaço como meio de comunicação e relação entre os seres humanos.

Não se pode desprezar, no atual contexto, a possibilidade que se tem de encontrar os amigos e outras pessoas no teatro, no cinema, nos restaurantes e em outros locais e ocasiões onde se poderão estabelecer relações mais completas, nas quais o cheiro, o tato, o olfato, as pessoas de fato e a sua energia possam ser absorvidos em total completude.

Dessa forma a construção dos caminhos e relações as quais **Eiras** se refere poderá caminhar na direção de um sentido mais humano de ser.

Ao finalizar a interpretação das três unidades de significado referentes à primeira pergunta “O que é corpo para você?”, encontrei nas respostas de 4 professores indícios de uma concepção mecanicista de corpo na medida em que consideram este como objeto de intervenção, dividido em partes ou como uma matéria que é acionada e comandada pelo cérebro.

Apenas um professor deixa emergir em sua fala a concepção de corpo como uma totalidade quando revela ser este o intermediador das escolhas, das direções tomadas durante a existência e também das relações com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Continuando minha busca à procura de respostas, parto para a análise da segunda pergunta: “**Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno (a)?**”.

Essa questão objetiva garimpar dos discursos dos professores o olhar que lançam ao corpo de seus alunos. Inicialmente recorri ao relato das pessoas na íntegra e a partir dele destaquei os identificadores de atitudes que qualificaram as suas idéias, como pode ser observado no quadro 4.

Em seguida, insurgiram dos indicadores as unidades de significado, por meio das quais realizei a interpretação dos fenômenos identificados nas falas.

QUADRO 4: Distribuição dos indicadores relativos à pergunta “Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (a) seu aluno (a)?”

INDICADORES DE ATITUDES	
Almeida	<ul style="list-style-type: none"> • De forma tecnicista. Para trabalhar o físico. • Como diferente.
Barros	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo holístico. • Com estilos diferentes. • Expressivo
Correia	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema com capacidade de aprimoramento funcional. • Está em serviço do rendimento.
Dantas	<ul style="list-style-type: none"> • Que se molda ao perfil da modalidade • Como um mecanismo acionado pelo cérebro. • Diferente.
Eiras	<ul style="list-style-type: none"> • Criativo, capaz. • Reprodutor de movimentos

Para a segunda pergunta envolvi as ideias dos docentes também em 3 unidades de significados que são: “**Reprodutor de Movimentos**” (composta pelas ideias de cinco (5) professores), “**Diferente**” (agrupando os pensamentos de três (3) professores) e **Criativo** (constituída pelas ideias de dois (2) docentes), como mostra o quadro 5.

QUADRO 5: Distribuição das unidades de significado referentes à pergunta “Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (a) seu aluno (a)?”

Unidades de Significado	Almeida	Barros	Correia	Dantas	Eiras	Total	%
1 Reprodutor de movimento	X	X	X	X	X	5	100
2 Diferente	X	X		X		3	60
3 Criativo		X			X	2	40

De posse desses dados parti para a análise tomando como base o referencial teórico pertinente e também minhas vivências enquanto docente de GR, procurando encontrar nas falas dos docentes indícios que me mostrassem possíveis respostas.

A unidade de significado “**REPRODUTOR DE MOVIMENTO**” refere-se às falas de todos os professores: **Almeida, Barros, Correia, Dantas e Eiras**. Nessa unidade de significado os docentes vêem o corpo dos alunos a partir do aspecto físico, biológico, como corpo reprodutor de movimentos, moldável, e ainda, como um mecanismo acionado pelo cérebro. Corpo que pode ser aprimorado em suas funções e que está a serviço do rendimento. Estes aspectos se fizeram evidentes nos discursos de todos dos professores envolvidos na investigação.

A fala de **Almeida** revela como vê o corpo dos alunos na GR: *[...] eu ainda tenho muita tendência a uma visão tecnicista, de ver aquele corpo e trabalhar aquele corpo, o físico mesmo, o estético...de olhar para aquilo e dizer: Não! Aquela ponta está errada, eu tenho que trabalhar isso, aquele joelho está muito frouxo, então o físico!*

A visão tecnicista referida por **Almeida** está apoiada na pedagogia tecnicista na qual, segundo Marinho (2010), um dos pressupostos básicos é a racionalidade científica, esta, típica do paradigma cartesiano. À luz desse pensamento **Almeida** diz que ao trabalhar com a GR, em nível de treinamento, concebe o corpo de forma fragmentada direcionando seus objetivos à “correção” dos movimentos de cada parte do corpo, preparando as mesmas a fim de atender aos padrões da modalidade com vistas na competição. O pé deve estar estendido, o joelho retesado! Em suma, a máquina deve estar em perfeito funcionamento, todas as suas partes devem estar bem treinadas, fortalecidas, domesticadas!

Alvo da razão: o corpo. Instrumento da razão: o corpo. As estratégias: repetição, mecanização, racionalização das energias, rotina classificatória, provas, testes, mensurações. Assim, processualmente o corpo ajustar-se-á à máquina (DIAS, 2009, p. 65-66).

Eiras alega que quando trabalha a GR com adolescentes - que representam, na ginástica, a categoria juvenil (13 a 15 anos) - percebe uma perda do espaço criativo e uma tendência para estimular a simples reprodução dos elementos técnicos da modalidade. Suas palavras são mais esclarecedoras: “[...] *quando percebo a categoria juvenil, na idade um pouquinho mais adiante, [...] às vezes as coisas se perdem, elas adotam uma outra postura. Eu não sei se a gente proporciona isso também, de incutir [...] as coisas muito elaboradas, e elas acabam reproduzindo isso mesmo. A gente perde aquela criatividade, aquela coisa de não ter a pretensão de construir algo determinado [...].*”

Quando **Eiras** se refere às coisas muito elaboradas está se reportando à preparação para participação em competições e à normatização e padronização dos movimentos exigidas pelo Código de Pontuação da GR que enquadra os corpos em determinado grau de dificuldade A, B, C, D, etc. atribuindo ao movimento um valor que só é logrado se a execução for perfeita como descrita e apresentada no Código. Na perspectiva de obter resultados os movimentos têm que ser treinados, automatizados e repetidos para o alcance da perfeição técnica.

Não há tempo para criatividade. Não pode haver movimento excedente, tudo é milimetricamente definido (DIAS, 2009).

Kunz (2001, p. 23) reitera essas observações ao refletir sobre a normatização e padronização dos movimentos no esporte.

[...] atualmente, em qualquer situação onde o esporte é praticado e independentemente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas dos esportes.

O treinamento é então periodizado: dia x; tantas repetições, dia y; outras tantas repetições e assim por diante. Nenhum movimento pode ser desviado do padrão a não ser aqueles que podem servir para melhorar as habilidades e capacidades (GONÇALVES, 2007). Com a preocupação de repetir o mesmo gesto, determinado número de vezes, a subjetividade é perdida e o movimento maquínico é expresso em toda a sua amplitude.

Tive a oportunidade de vivenciar isso como ginasta e como técnica. Como ginasta só despertei para a possibilidade de exploração da subjetividade depois que uma colega fez alguns comentários sobre a execução dos meus movimentos dizendo que estavam tecnicamente bem, mas que faltava mais “eu” neles.

Na vivência como técnica de uma equipe de GR também periodizava o treinamento sem a preocupação de saber como viviam as pessoas com quem eu trabalhava. O que sentiam, o que sabiam sobre a GR? Isso não importava...com vistas na competição eu precisava mesmo era conseguir resultados.

Nessa situação só despertei para enxergar o corpo das minhas alunas como sujeito depois de analisar minha história na GR, depois de muitas conversas e discussões com amigos e leituras sobre corpo e corporeidade... Diante de tantas reflexões e conflitos percebi que faltava alguma coisa em suas movimentações. Tudo pareceu muito mecânico e sem vida. Felizmente consegui experimentar um outro fazer em minha prática pedagógica. Em outra parte desse texto já revelei essas experiências.

Concebendo o corpo como mero reprodutor de movimentos e ao deter-se no modelo esportivo no qual o corpo é modelado de acordo com as características da GR, como se fossem desprovidos de vivências, **Eiras** acaba suprimindo um importante aspecto no momento da ação profissional que é a valorização de espaços para criação de onde é possível fazer emergir das pessoas que vivenciam a GR, a expressão da subjetividade e da linguagem que lhe são próprias. Nesse ponto **Eiras** apresenta conflito nas concepções de corpo, pois, em outra passagem do seu discurso afirma que vê o corpo das crianças rico em possibilidades. Esclareço sobre essa concepção de **Eiras** na unidade seguinte.

Não obstante, se expressa **Dantas** dizendo: “*Eu vejo na GR um corpo que se molda a um perfil próprio da modalidade*”. **Dantas** ainda completa seu pensamento afirmando: *Então nós procuramos trabalhar dentro desse perfil da ginástica...trabalhar o corpo dessa ginasta como um mecanismo que vem acionado por essa máquina que é o cérebro e a ginasta tem a reação através do corpo, onde ela vai moldar todas as atitudes, todas as ações ao perfil que a GR oferece [...].*

É latente na fala de **Dantas** o sentido de corpo enquanto máquina, enquanto objeto, considerado apenas sob o aspecto biológico, treinável, como um mecanismo de causa-efeito comandado pelo cérebro. Esse discurso é corroborado também nas palavras de **Correia** quando diz que *“Em relação ao corpo do atleta-aluno: um sistema com capacidades de aprimoramento funcional, onde podemos aplicar os trabalhos de desenvolvimento motor, dentro de toda a sua globalização [...]. Então [...] eu posso trabalhar esse corpo para que ele renda naquilo que nós precisamos para desenvolver um atleta de alto rendimento”*.

A imagem do ser humano que se pode perceber nas análises do movimento no esporte é a do corpo [...] biológico-funcional. O homem é visto como uma máquina, um motor do qual, dependendo dos ajustes funcionais e do combustível, pode-se prever as possibilidades de rendimento. O ser humano funciona dentro de leis e princípios mecânicos (KUNZ, 2001, p. 87-88).

As abordagens sobre o corpo das alunas, nessa unidade de significado, seguem princípios que se materializam em métodos de aprendizagem que fragmentam o corpo e são pautados em um modelo de reprodução de movimentos, de controle e disciplina, no qual se pretende atingir a condição de corpo forte, saudável, que pode ser aperfeiçoado e moldado para atender os arquétipos de rendimento sugeridos pela ciência e por cada modalidade esportiva como afirma Santin (2001a).

As atitudes expressas pelos professores parecem seguir os padrões de uma prática pedagógica Conservadora. Segundo Ribeiro e Soares (2007, p. 3), esta “[...] caracteriza-se pela reprodução do conhecimento e apresenta-se como um processo austero, cerimonioso [...]”.

Essas posturas são anunciadas quando os docentes desconsideram todo o entorno cultural, social, afetivo, isto é, todas as marcas deixadas nos corpos durante a existência e também quando dão ênfase apenas à aprendizagem dos elementos técnicos da modalidade com a preocupação na simples reprodução dos movimentos e perfeição técnica tendo em vista a perfeição e o rendimento. Não estou aqui negando este aspecto, mas não concordo que outros tenham que ser preteridos.

Nessa unidade, as falas dos professores indicam que o trato com o corpo das alunas se dá entendendo-o como uma máquina biológica treinável e submissa às regras do esporte, como afirma Bruhns (1993).

Essa maneira de abordar o corpo é alienante, reducionista e indica uma prática pedagógica Conservadora na medida em que os professores concebem as pessoas apenas como objeto de transferência de movimentos e técnicas, cabendo às mesmas somente reproduzir aquilo que lhes foi repassado, em outras palavras, o corpo é visto de forma deslocada do contexto afetivo, social, econômico, cultural etc. “O corpo compreendido isoladamente da sociedade e da natureza é um corpo abstrato, distante da realidade concreta em que ela se faz, distante, enfim, de suas circunstâncias” (MEDINA, 1990, p. 86).

Não basta aplicar técnicas e disciplinar o corpo acreditando que está pronto para a competição. Deve-se considerar o ser humano em sua totalidade. Às vezes as pessoas chegam às aulas sem ao menos ter feito uma refeição ou então com outros sérios problemas familiares. Estas questões, em muitas ocasiões, não são consideradas pelos professores.

O treinamento tem de ser aplicado e todos têm que responder ao trabalho desenvolvido! Não importa a história, o movimento, a subjetividade e as linguagens próprias da pessoa que pratica determinado esporte, tudo isso é secundário e não merece atenção, é apenas “acidente” de percurso (MEDINA, 1990, p. 56).

Concordo com Medina (1990) quando afirma que sem tentar compreender o contexto mais amplo no qual os fenômenos humanos ou desumanos se apresentam, não há sentido tratar de esporte, dentre outras questões. Para que isso se efetive, transformações e ressignificações das práticas pedagógicas são necessárias.

A mudança de direção no olhar, de uma ação pedagógica Conservadora para uma ação pedagógica Emergente, amparada pelo paradigma sistêmico como asseguram Ribeiro e Soares (2007), é que levará os professores a intermediação de uma prática esportiva, autônoma, criativa, dialógica, em suma, uma prática mais humana de esporte.

A unidade de significado **DIFERENTE** contempla as falas de **Almeida, Barros** e **Dantas** e diz respeito ao entendimento do corpo das alunas como dotados de individualidade e peculiaridade.

Barros afirma que cada corpo é um corpo, que cada ginasta tem um corpo diferente e apresenta um estilo diferente. Então o trabalho com a GR tem que respeitar essas diferenças entre os corpos e tentar obter de cada uma delas o melhor para a modalidade. Já **Dantas** diz que o corpo deve ser moldado ao perfil da modalidade e que se a ginasta quer competir tem que se deixar acomodar nesse perfil.

Vejo que **Barros** considera a diferença entre as meninas privilegiando o trabalho de acordo com o que elas mais gostam e de acordo com cada estilo que apresentam, conforme esse trecho de sua fala: *“cada indivíduo é diferente, ninguém é igual. Então eu não posso chegar lá e dizer: eu vou trabalhar o corpo dessa menina só nesse estilo e dessa aqui também. Não! Estilos diferentes, corpos diferentes e também elas vão mostrar o que elas podem fazer. O movimento em uma é uma coisa, o movimento em outra é outra [...] e a característica de cada uma delas vai importar, vai ser importante para elas e para mim também. Agora, quanto ao corpo, nessa parte, a gente procura enquanto educador (eu penso muito assim) trabalhar o melhor que tem nelas e tentar ajudar [...].*

Diferente de **Barros**, percebo que **Dantas** concebe o corpo como um objeto, uma massa que pode ser modelada de acordo com os padrões da GR. O corpo pode ser modificado em virtude da preparação de uma atleta para competição, em prol da eficiência técnica, do rendimento. Então **Dantas** revela como vê o corpo de suas alunas: *“Eu vejo na GR um corpo que se molda a um perfil que é a modalidade da GR”*. O corpo da pessoa desaparece! Nasce um outro, talvez mais flexível, mais disciplinado, mais dócil... e tudo o que foi acumulado durante a existência tem que ser desprezado se não atender ao perfil da modalidade. Santin (2001a, p. 66) reitera meu pensamento dizendo que o corpo no esporte “[...] é um artefato a ser aperfeiçoado dentro de padrões de rendimento impostos pela ciência e pela técnica para cada modalidade esportiva”.

Almeida salienta que tem duas visões bem diferenciadas de corpo, uma delas (a visão tecnicista, como se refere) já expus na unidade de significado “**Reprodutor de Movimentos**”. Sobre a outra visão (mais pedagógica, nas palavras de Almeida) revela que é mais latente quando trabalha em nível de escolinha esportiva (iniciação), em que não teria, a priori, o compromisso de preparar as meninas para a competição e sim proporcionar vivências em nível de apresentação em festivais, eventos escolares, entre outros.

Em uma parte de sua fala, depois de referir sobre sua visão tecnicista, relata o seguinte: *“E assim, a outra vertente é aquela coisa mais da pedagogia mesmo, de você trabalhar o indivíduo, a ação social dele dentro da sala de aula, na aula de Gr mesmo, entendeu? Ensinar que cada um tem seus limites e que cada corpo é um corpo, um é diferente do outro não é?”*.

Daólio (1995) esclarece que para além das semelhanças e diferenças físicas há outras marcas que cada sociedade deixa nos corpos das pessoas ao longo de sua existência. Entender essas marcas deixadas no corpo supõe conceber este corpo, na ação pedagógica especificamente, de maneiras variadas e dentro de um contexto amplo no qual as mesmas sejam consideradas não apenas no sentido de se aplicar um trabalho mais adequado e eficaz para a modalidade, mas também na tentativa de compreender e problematizar como elas são estabelecidas.

De acordo com Silva (2007) as diferenças não são características naturais, elas são instituídas por fatores econômicos, sociais, institucionais, entre outros. Assim, não me basta identificar se uma pessoa tem maior ou menor flexibilidade, força, velocidade etc. do que a outra, preciso, mais do que isso, entender e conhecer seus anseios contribuindo para que consiga alcançá-los de maneira justa tendo em vista o bem estar individual e coletivo.

Le Breton (2009, p.10) diz que “[...] o corpo é a marca do indivíduo, a fronteira, o limite que, de alguma forma, o distingue dos outros”, mas, como lembra bem Le Breton (2009), essa distinção não deve ser encarada no sentido da separação, e sim no sentido de se buscar uma identidade mais adequada às relações com as pessoas e com o mundo, ou melhor:

Já que o corpo é lugar de rompimento, da diferenciação individual, supõe-se que possua a prerrogativa da possível reconciliação. Procura-se o segredo perdido do corpo. Torná-lo não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais o que interrompe, distingue o indivíduo separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros (LE BRETON, 2009, p. 11).

Acredito que por meio de um diálogo aberto e expondo os objetivos do trabalho que se pretende desenvolver na GR, se consiga ensaiar esse sentido de corpo como conector, solidário e afetuoso. Vivenciei uma situação na qual precisei reunir cinco meninas para participar de um torneio em nível nacional onde deveria apresentar um exercício de conjunto com cinco pares de maçãs.

As cinco ginastas tinham níveis diversos de vivência na GR, as características físicas eram completamente opostas entre elas e a desenvoltura e intimidade com o aparelho maçãs se revelavam tímidas nas movimentações de umas e espetaculares nas movimentações das outras.

Muitas pessoas chegaram a me desencorajar de participar do evento com receio de que eu fosse expor as meninas ao ridículo, haja vista que um conjunto de GR geralmente é composto por ginastas com mais ou menos as mesmas características. Não desisti! O ridículo não aconteceu!

Reuni inicialmente com as ginastas perguntando se elas aceitavam o desafio de compor uma coreografia, considerando todas as diferenças, para ser submetida à avaliação no campeonato, em seguida reuni com os pais e também relatei as implicações daquela decisão, caso fosse aceita. Todos aceitaram e entraram em jogo junto comigo. Foi uma experiência maravilhosa!

Todas as dificuldades da equipe, incluindo as minhas e as resultantes das diferenças entre elas eram superadas de forma crítica, criativa e dialógica. Penso que esse ensaio no processo pedagógico significou um salto qualitativo para minha vida e para a vida das pessoas que se envolveram nesse contexto. Aconteceram elos, conectores, e eu posso chamá-los de respeito, ética, solidariedade, confiança, criatividade, diálogo, coragem, perseverança e muito mais.

Notei que **Almeida** e **Barros** percebem as diferenças de forma mais humana, buscando uma totalidade, tentando não desvalorizar os aspectos singulares em favor dos padrões de corpo exigidos pela ginástica. Mas em **Dantas** não notei esse

cuidado com o corpo das alunas numa perspectiva mais sensível. Observei que **Dantas** abandona o corpo que se apresenta nos treinos aproveitando apenas o que serve para prática da GR.

A unidade de significado denominada “**CRIATIVO**” reúne as reflexões de 40% dos professores. **Barros** e **Eiras** vêem o corpo de suas alunas como capazes, criativos e com expressividade espontânea a partir de uma determinada idade.

Eiras diz que ao trabalhar com as crianças de 7 aos 10 anos vê o corpo delas muito rico, cheio de possibilidades que precisam ser valorizadas pelo professor. **Eiras** ressalta que em sua ação profissional sempre chegava com a aula pronta para as crianças, mas que findava não realizando, pois elas sempre mostravam que estavam além de suas expectativas. Foi o que percebi em determinada passagem do seu discurso.

Nesta passagem **Eiras** relata sua experiência e me fala assim: *“Eu sempre ia com uma aula pronta, mas eu acabava por não realizar [...]. Eu pensava em rolar uma bolinha no chão e elas já pensavam em rolar a bolinha no chão e passar por cima (o que eu achava que naquele momento elas ainda não tinham condições de fazer). Eu acho que isso tem que enfatizar...esse corpo que é possível, que com ele e através dele a gente construa não só o movimento, mas construa algo mais. Então esse corpo eu vejo assim um corpo rico!*

Um corpo rico na GR sugere ser aquele que cria, recria, reflete, investiga e encontra possíveis respostas para os problemas de suas movimentações ginásticas. É claro que, para que isso seja efetivado, é necessário que o professor promova em suas ações educativas, um ambiente propício para que a capacidade criativa dos alunos venha à tona, percebendo-os como sujeitos capazes de ressignificar os movimentos técnicos e inseri-los em seu contexto.

Apreendendo o corpo de suas alunas na qualidade de “rico”, **Eiras** indica a possibilidade de abertura de espaço para atividades que estimulam a criatividade nas aulas de GR, dirigindo sua prática na direção de uma concepção de corpo sujeito, pelo menos na faixa etária de 7 a 10 anos, pois, na idade entre 11 e 13 anos sua prática é completamente diferente como apresentado na unidade de significado “**Reprodutor de Movimentos**”. Apostando em atividades que geram autonomia e

segurança na busca da solução de problemas, **Eiras** parece possibilitar às crianças o aflorar da complexa “condição humana” como sugerem Mendes e Nóbrega (2004).

A liberdade para criar proporciona uma espontaneidade maior na expressão dos gestos gímnicos. Em busca da espontaneidade, os movimentos são envolvidos de subjetividade expressando sentidos e significados que brotam do interior de cada um e assim não se reduzem à simples gestos técnicos; mecânicos, robotizados. “Liberar o movimento espontâneo é liberar o nosso Eu autêntico, é deixá-lo ir ao encontro do mundo, descobrindo sua verdade” (GONÇALVES, 2007 p.153).

Para **Barros** a espontaneidade é mais evidente na categoria adulta. Digo isso apoiada na seguinte parte de seu discurso: “[...] *E aí, depois da fase mais adulta, elas vão tentando mostrar elas mesmas, o que o corpo delas sente [...]. Agora, quanto ao corpo, nessa parte, a gente procura enquanto educador (eu penso muito assim) trabalhar o melhor que tem nelas e tentar ajudar, por exemplo, expressar através do corpo, coisas interiores que elas podem colocar para fora*”.

Já na fase da criança, sua fala muda de sentido: “*Eu procuro trabalhar, na fase da criança, toda a parte psicomotora, trabalhando a estruturação corporal, se trabalha a direção, se trabalha os planos, ela como pessoa, pode ser até a parte teatral, na brincadeira, naquela parte toda da motricidade humana; de correr, de saltar, de pular – na fase da criança - que é muito importante para a maturidade dela, não só corporal, como também, na parte mental, social...como ela vai enfrentar os problemas, como ela vai enfrentar as vitórias e as derrotas, se um dia ela chegar a ser uma atleta*”.

Mesmo afirmando, no início do seu discurso, que vê o corpo de suas alunas como um “*corpo holístico*”, em minha percepção **Barros** revela contradições, pois, com as crianças me pareceu que sua preocupação é repassar o que as meninas precisam para serem ginastas e só depois de trabalhar os aspectos psicomotores e de fundamentos da modalidade, já na fase adulta é que daria ênfase às interioridades e às subjetividades.

Então, antes da fase adulta as crianças e adolescentes não mostram elas mesmas? O que mostram? Dessas indagações pode-se destacar alguns indicativos de possíveis respostas. Acredito que as crianças copiam os movimentos técnicos,

mostram gestos mecânicos e sem sentido para elas. Não há espaço para criar suas próprias movimentações.

Barros e Eiras valorizam a criatividade, a expressividade e a interpretação dos movimentos, mas privilegiam uma faixa etária em detrimento da outra. Conseqüentemente, suas formas de conceber o corpo apresentam-se dúbias, isto é, com uma determinada idade percorrem caminhos em direção à concepção de corpo como um todo e com outra faixa etária trabalham na contramão desse caminho indicando uma concepção mecanicista e fragmentada.

De acordo com Taffarel (1985, p.4) é durante os atos de criação que se enxerga o que é de mais humano no homem, de maneira geral, portanto, esses atos não se restringem apenas a uma faixa de idade. A autora segue seus pensamentos dizendo:

O ser humano é um ser indivisível, e toda a fragmentação o aliena. Portanto, é no ato de criação que entram em jogo capacidades e habilidades cognitivas, modalidades de percepção, formas de organização de conhecimentos e de reorganização de elementos. Entrelaçadas e inseparáveis das habilidades estão as motivações, emoções e valorações, tudo isso transparecendo, em uma forma global, na expressão corporal.

É necessário dar a chance às pessoas que praticam a GR, de revelar-se, de transformar, de significar, criando e recriando seus movimentos ginásticos. Ao sentirem-se capazes de criar, também podem sentir-se capazes de transformar e de melhorar contribuindo para a superação dos problemas individuais e coletivos do contexto em que vivem (TAFFAREL, 1985).

Após voltar meu olhar para as respostas dos cinco professores acerca da segunda pergunta geradora, percebo que todos vêem o corpo de seus alunos como objeto de intervenção de técnicas, de táticas, etc. Também encontrei vestígios em alguns discursos que apontam na direção de uma visão de corpo sujeito, mas estes ainda se mostram muito tímidos.

CENA 3: A PAISAGEM DO OLHAR *IN LOCO*

A cena em questão comporta informações acerca do processo de observação tais como: datas, horários, locais, faixa de idade e sexo – as quais apresento em forma de quadro – e também comporta outros aspectos referentes aos locais e instituições onde realizei a pesquisa. Algumas informações foram coletadas diretamente com pessoas e em sites oficiais das escolas e projetos, outras emergiram de minha observação.

As observações das aulas dos professores aconteceram entre os meses de agosto e setembro, como apresento no quadro a seguir.

Quadro 6: Dados referentes às observações

DOCENTES	DATA	HORÁRIO	LOCAL	TURMA/SEXO	FAIXA ETÁRIA
Almeida	10,12,19,24, e 26/08	17h20/18h10	Colégio Anunciação/Sala de Ginástica	Iniciantes /FEM	7 a 10
Barros	11,16,25/08 e 01/09	15h50/16h50	Colégio Bonifácio/Sala de Ginástica	Iniciantes /FEM	6 a 09
Correia	30/08 e 22,27 e 29/09	15h/16h30	Projeto Camargo/Galpão	Iniciantes /FEM	6 a 10
Dantas	31/08 e 20,23 e 28/09	14h30/17	Clube Damasceno/Galpão	Treinamento/FEM	10 e 11
Eiras	20 e 30/08 e 01,22,27/09	17h30/18h30	Escola Espíndola/Sala de Dança e Ginásio	Iniciantes e Treinamento /FEM	6 a 15

As aulas ministradas por **Almeida** aconteceram na sala de ginástica. A sala é equipada com ar refrigerado, caixa amplificadora e aparelho de som, barras, aparelhos de GR oficiais e não oficiais, colchonetes, colchões e espelho. Além disso, o espaço é amplo, bem iluminado.

Durante a coleta dos dados eu sempre chegava antes de iniciar a aula, sentava no chão ou em uma cadeira que ficava e iniciava o registro da aula. Durante o processo **Almeida** não revelou às alunas, nem aos seus responsáveis, o porquê de minha presença na sala de aula.

O cenário da aula de **Barros** não era diferente do cenário de **Almeida**. As cinco aulas que observei, aconteceram também em uma sala de ginástica bem equipada e as características do espaço físico apenas diferiam em relação ao piso, pois no Colégio Bonifácio o piso era de madeira e tinha amortecimento. No dia em que iniciei as observações **Barros** comentou muito rapidamente com as alunas o propósito de minha presença ali e nos outros dias não mais abordou sobre o assunto.

A observação das aulas de **Correia** aconteceu em um galpão no centro da cidade de Belém onde a modalidade GR é desenvolvida. No galpão acontecem os treinamentos das equipes do Centro de Ginástica do Pará e também as aulas do **Projeto Camargo**. O espaço onde as aulas aconteciam era muito quente, úmido e escuro. O galpão era equipado com tablado oficial de GR e outro tapete que ficava diretamente sobre o chão e media aproximadamente 13mx13m, onde eram ministradas as aulas do Projeto Camargo.

No local havia também aparelhos de som, caixas amplificadoras, espaldares, barras e espelhos. Na tentativa de ouvir e visualizar melhor as aulas, me posicionei próximo ao tapete juntamente com alguns pais que ficavam ali para assistir às aulas. **Correia** não me apresentou às crianças nem aos pais.

O início da observação das aulas de **Dantas** foi complicado, porque, trabalha com treinamento de equipe nos meses de agosto e setembro houve competição fora da cidade. De qualquer forma ficou acertado minha primeira observação para o dia 31/8. As datas seguintes seriam acertadas com **Dantas** conforme calendário das competições.

Acompanhei os treinamentos da equipe infantil que aconteciam no mesmo galpão onde o Projeto Camargo era desenvolvido como já detalhei anteriormente. Os treinos eram realizados todos os dias, de segunda a sábado e começavam às 14h30. Três vezes na semana iniciavam com a preparação física especial que era ministrada por uma professora de Balé. Dantas só recebia as meninas, nesses dias, às 15h30min aproximadamente. Nos demais dias da semana **Dantas** iniciava às 14h30min.

Geralmente **Dantas** se posicionava atrás de uma mesa que ficava em frente ao tablado e eu achei melhor ficar ao seu lado, pois assim ouvia suas intervenções e também as falas das meninas, que quase não aconteciam. **Dantas** também não revelou o objetivo de minha presença no espaço de treinamento.

Observei duas aulas de **Eiras** na sala de dança da Escola Espíndola que é equipada com espelhos, barras, aparelho de som e alguns poucos aparelhos de GR. Outras duas aulas acompanhei no ginásio de esportes da escola. As aulas no ginásio aconteciam juntamente com o treinamento de voleibol, sendo que **Eiras** e as meninas ficavam em um canto da quadra e utilizavam um pedaço de tapete para delimitar a área. Procurei me posicionar fora do tapete para não atrapalhar a aula. Sempre havia a interferência da bola de vôlei na aula e o barulho dificultava minha audição, essa observação foi a mais complicada nesse sentido, pois às vezes precisava que **Eiras** repetisse o que havia falado.

Dentro deste cenário emergiram as situações provocadoras da discussão que me proponho a fazer em seguida.

CENA 4: CORPOS EM CENA – O FAZER PEDAGÓGICO NA GINÁSTICA RÍTMICA

Intenciono mostrar na cena em foco, a descrição e análise das ações pedagógicas dos professores nas aulas de GR procurando descrever e analisar as ações metodológicas dos docentes a fim de perceber se suas ações caminham em direção de uma prática pedagógica tradicional, tecnicista que privilegia a aptidão física e o máximo rendimento ou na direção de uma prática emergente, transformadora, sistêmica que privilegia o ser humano em sua totalidade.

Tomo como base para a discussão, os vinte momentos de aulas observados durante os meses de agosto e setembro e procuro fazer um diálogo com as idéias dos autores que dão suporte teórico a este estudo, imprimindo também minhas considerações acerca dos fenômenos observados.

Durante o processo de organização e análise dos dados destaquei os aspectos que se mostraram mais expressivos; aqueles que realmente me chamaram atenção dentre os eleitos no diário de campo. Os pontos destacados mostraram pistas significativas que me levaram a refletir sobre possíveis respostas às questões norteadoras deste estudo.

Dentre os **conteúdos/conhecimentos** abordados pelos professores configuraram as Dificuldades Corporais como Equilíbrios, Flexibilidades, Ondas, Pivots e Saltos; Outros Elementos Corporais como saltitos, balanceamentos, circunduções, giros e quedas; Elementos do Aparelho, Elementos Acrobáticos, Montagem Coreográfica e Treinamento de Composições Coreográficas. Notei também que os professores não revelavam às alunas, o conteúdo/conhecimento que iriam vivenciar durante a aula.

Em conversa informal com três dos cinco professores perguntei como eram eleitos os conteúdos/conhecimentos explorados na aula. Eles responderam que o processo era efetivado durante o planejamento escolar e não havia participação nem representação das alunas.

Para os outros dois professores não tive a oportunidade de perguntar sobre o assunto, mas acredito que, levando em conta que trabalham na perspectiva da participação em competições, a escolha dos conteúdos/conhecimentos se faz considerando a temporada de competições para o ano em questão.

Algumas vezes, nesse processo de treinamento, as alunas têm participação nas escolhas das dificuldades corporais e das dificuldades do aparelho, mas na maioria das vezes são os técnicos que determinam todo o processo.

Freire (1998) sugere que a relação entre os conteúdos/conhecimentos e a realidade vivenciada pelos alunos seja estreitada para que se vá além da simples transferência e que se caminhe em direção ao estabelecimento de certa familiaridade entre os saberes contidos nos conteúdos/conhecimentos e a experiência social das pessoas.

Seria necessário, para isso, que a eleição dos conteúdos/conhecimentos fosse realizada levando-se em consideração as vivências, desejos e necessidades das alunas das turmas de GR e/ou com a participação ou representação das mesmas no

momento do planejamento ou posteriormente. Porém sabemos que esse é um longo percurso e que a chegada só é/será possível se houver um ponto de partida.

Na realidade dos docentes em cena, ainda não foi “dada a largada”. Os conteúdos abordados pelos mesmos, em geral, foram selecionados a partir da sistematização das técnicas da GR, não considerando a vivência e/ou a concepção dos alunos acerca dessa modalidade gímnica.

Nesse sentido, o trato com o corpo das alunas se deu de forma mecânica, caracterizando uma prática pedagógica Conservadora, pois as mesmas foram concebidas apenas como objeto de transferência de movimentos e técnicas, cabendo às meninas somente reproduzir aquilo que lhes foi repassado. O conteúdo/conhecimento, abordado a partir de uma perspectiva que não considere o aluno como objeto, não coloca a técnica como conteúdo exclusivo do processo ensino/aprendizagem, e sim, evidencia o sentido e o significado dos valores que o esporte pode inculcar por meio das normas que o regulamentam. Dessa forma, não devem tão somente ser informados, mas também, devem atrelar-se indissociavelmente às significações humanas e sociais (LIBÂNEO, 1985).

Taffarel (1985) sugere que a prática do professor esteja direcionada no sentido de incentivar o aluno a descobrir, nos conteúdos/conhecimentos abordados, problemas, relações e lacunas. Assim, depois de encontradas possíveis respostas, estas poderão ser transportadas para outras situações cotidianas.

Os conteúdos/conhecimentos vivenciados de maneira criativa e com a participação dos alunos podem tornar-se significativos, pois estão ligados à realidade, necessidade e desejo das pessoas envolvidas no processo educativo (FREIRE, 1998).

Percebi ainda, no caminho da observação, que os objetivos das aulas não eram revelados às alunas. Mas minha percepção acerca desse aspecto permite dizer que os cinco docentes objetivavam a melhoria da aptidão física, uns em maior grau, outros em menor grau de exigência. Depois de chamar as crianças ao centro da sala, os docentes iniciavam a aula baseada nos conteúdos técnicos da GR. Ora, se os conteúdos/conhecimentos não estabelecem relações com a realidade das pessoas, teria sentido revelar qual o objetivo de abordar esse ou aquele assunto?

No que se refere às **metodologias adotadas** pelos professores observei o seguinte:

Almeida iniciou duas aulas dispondo as crianças de frente para o espelho e desse modo seguiu mostrando e explicando detalhadamente exercícios de alongamento das articulações que eram imediatamente copiados pelas crianças. Em seguida, as crianças brincavam livremente com os arcos ou outro aparelho que estivesse disponível no momento. **Almeida** não se envolvia na brincadeira das crianças. Em virtude da realização de um festival de ginástica constante anualmente no calendário do **Colégio Anunciação**, **Almeida** adotou mudanças em parte da metodologia.

Assim, o início das duas outras aulas que observei permaneceu igual e, no lugar da brincadeira, **Almeida** começou a montagem da coreografia que seria apresentada no festival. Por conta da proximidade do evento, dificilmente as crianças contribuíam com o processo de criação de movimentos na coreografia, eles eram, a maioria das vezes, determinados por **Almeida**. Quando se aproximava o horário da outra aula, **Almeida** avisava as meninas sobre o término e se despedia.

Observei então que as alunas, consideradas apenas como objeto de intervenção, não questionavam, não experimentavam novas movimentações, não opinavam na composição da coreografia e nem na construção da aula. A metodologia baseava-se no modelo de reprodução das técnicas de movimentos da GR.

Essa maneira de desenvolver a aula poderia estar mais próxima de uma perspectiva de corpo sujeito se, ao invés de centrar as ações apenas nas técnicas, o professor proporcionasse momentos de reflexão – a partir da experimentação destas – nos quais as alunas pudessem identificar os problemas encontrados na execução e inventar possíveis soluções para os mesmos, caracterizando assim uma metodologia criativa e superadora de limites, como sugere Kunz (2001).

Volto meu olhar agora para as aulas de **Eiras**. O docente iniciava com alongamento, dispondo as meninas no centro do espaço onde acontecia a ação educativa, ou em círculo e em seguida determinava os exercícios que deveriam

executar em deslocamento; em duplas ou individualmente com a utilização ou não de aparelho, com ou sem utilização de música.

Eiras conversava bastante com as crianças durante a aula procurando sempre palavras de incentivo para proferir. Em alguns momentos observei que estimulava as meninas a resolver determinados problemas que apontava em suas movimentações, mas em seguida dava a resposta a eles.

Ao final da aula **Eiras** determinava novo alongamento e depois disso se despedia. Durante as quatro aulas observadas não houve momento em que as meninas sugerissem seus próprios movimentos.

Acredito que, não diferente de **Almeida**, **Eiras** também desenvolveu sua metodologia na consideração do corpo enquanto objeto, fazendo-os reproduzir técnicas de movimentos pré-determinadas e criadas por pessoas que vivenciam um contexto social diferente. De acordo com Perez, Reverdito e Scaglia (2008), caminhando nessa direção, o professor tira a possibilidade das alunas de explorar as próprias vivências, encarcerando-as na reprodução de movimentações, sem dar-lhes a oportunidade de criar e recriar.

Barros optou em começar e terminar as quatro aulas com uma brincadeira, na qual participava intensamente e se divertia juntamente com as crianças. A forma adotada por Barros para tratar os conteúdos/conhecimentos específicos de GR, era diversificada; um dia começava com as crianças dispersas na sala de frente para o espelho, outro dia em círculo, em outro momento andando ao redor da sala, trabalhava em dupla, em grupo, utilizava músicas infantis de conhecimento das crianças e tentava manter um clima lúdico nas aulas.

Esse clima era sufocado na medida em que ia posicionando as crianças de frente para o espelho e realizando os exercícios, sempre indicando que repetissem. Com exceção do final de uma aula, em todas as outras quatro, **Barros** determinava os exercícios baseados nas técnicas de movimentos e manuseios de aparelhos da GR, a serem executados pelas alunas.

Barros mostra uma postura um pouco diferente da apresentada por **Almeida** e **Eiras** na medida em que adota a ludicidade como um dos procedimentos metodológicos. Contudo, não estende sua ideia ao longo de toda a aula e, no trato

com os conteúdos/conhecimentos desconsidera que a perspectiva da ludicidade pode ser o meio de mostrar que os movimentos podem ser experimentados de diferentes maneiras (NISTA-PICCOLO, 1988).

Correia chegava ao local da aula e se posicionava em uma cadeira para começar. De lá mesmo conduziu todas as quatro aulas que observei. **Correia** procurou diversificar as atividades fazendo uso de aparelhos de GR, colchões, colchonetes e de outros aparatos que proporcionavam às crianças a experimentação de diferentes formas de movimentos, mas sempre sob sua tutela, as crianças não participavam emitindo opiniões, criando movimentos. Não havia diálogo, apenas transmissão de conteúdos/conhecimentos.

É importante lembrar que **Correia** ministra aulas de GR em um projeto social que objetiva proporcionar às crianças e adolescentes, vivências nas mais diversas modalidades esportivas, privilegiando o acesso a esses bens culturais direcionados ao exercício da plena cidadania.

Entendo que, de acordo com os objetivos do projeto, o caminho das aulas não poderia ser desenvolvido na perspectiva da aptidão física, que dá ênfase ao rendimento e é pautada no modelo esportivo institucionalizado. Nesse sentido, observei a valorização do desenvolvimento das capacidades físicas, principalmente da flexibilidade, em detrimento da expressividade e da criatividade.

De acordo com Taffarel (1985, p. 11), a estimulação de atitudes criativas pode gerar autonomia e transformação da realidade na medida em que é oferecida, aos alunos, a possibilidade de se aventurar, de explorar, de averiguar, e de se expressar, descobrindo e provando a si próprios que podem “agir assim o resto da vida em um mundo em transformações”. Estes procedimentos talvez fossem mais apropriados ao que propõe o projeto social, no qual Correia desenvolve suas atividades.

Em relação à **Dantas**, observei quatro dias de treinamento da equipe infantil. As aulas de **Dantas** foram as mais difíceis de observar, pois enquanto dava um encaminhamento para uma menina a outra estava passando a coreografia no tablado, e mais outra, que havia chegado atrasada, fazia a preparação física no espaldar ou no solo. **Dantas** se esforçava para tentar acompanhar todas elas, mas

era tudo muito estressante para todas as partes. Resolvi então centrar a observação nas atividades do tablado não desprezando, é claro, pontos críticos que por vezes chamaram a minha atenção.

Como se tratava de treinamento é interessante esclarecer que as meninas estavam na fase em que se executa a coreografia, por partes, para o técnico escrever, em uma ficha específica de avaliação, exercício por exercício, de acordo com a simbologia determinada pelo código. Assim, depois que terminava o aquecimento fora do tablado ou não, a menina se dirigia ao tapete para mostrar sua coreografia. **Dantas** anotava os exercícios e cobrava que todos os movimentos fossem realizados sem falhas.

Finalizada a escritura da sequência de movimentos, a passagem da coreografia era realizada com acompanhamento musical. Nessa parte do treino, principalmente, havia muita cobrança por parte de **Dantas**, que exigia que as movimentações fossem executadas com o mínimo de falhas. Quando esse processo era concluído com uma ginasta, outra entrava no tablado e todo o processo continuava.

Dantas trabalhou dessa forma até o momento em que todas as séries de movimentos que iriam realizar na competição estivessem escritas.

Depois do processo de escritura os treinos seguiam uma determinada organização que se constituía de preparação física geral contendo trabalhos de força ou flexibilidade – dependendo do dia, preparação física especial que envolvia o balé clássico aplicado à GR, depois a realização dos elementos de dificuldades isolados com lançamento de aparelho ou não e finalmente a passagem do desenho coreográfico com a música. Após as meninas realizarem o número determinado de repetições dos exercícios para aquele dia, partiam para o trabalho da musculatura abdominal seguida de alongamento e finalmente o treino acabava.

O que me chamou atenção nos procedimentos metodológicos adotados, foi a falta de um espaço para criação. As meninas não tinham oportunidades para vivenciar suas próprias exercitações ginásticas, elas apenas repetiam os exercícios prescritos pelos docentes.

O Coletivo de Autores (1993) assegura que a ginástica só será legitimada na escola – e nesse sentido amplio esse universo para qualquer prática educativa que a

envolva – se permitir ao participante a liberdade para dar sentido próprio às suas movimentações por meio de atividades que privilegiem sua interpretação subjetiva. Ou seja, não se pode, em detrimento da criatividade e da espontaneidade dar ênfase somente às técnicas da GR.

Para efeito de uma prática educativa mais humana e comprometida com o desenvolvimento do aluno como sujeito de sua história e da história social, faz-se necessário ressaltar outros aspectos como sua realidade, seus interesses, seus sentimentos, provocando atitudes de curiosidade, criatividade e criticidade relacionando a prática gímnica à sua realidade social.

A prática da GR possibilita o desenvolvimento de todos os aspectos citados anteriormente, porém o professor precisa olhar não somente para o desenvolvimento da aptidão física ou ao que prescreve o código de pontuação, mas também voltar sua atenção para o desenvolvimento de métodos que privilegiem os aspectos individuais e coletivos de exploração da criatividade, da expressividade, dos manuseios dos aparelhos e da utilização da música na compreensão destes como um todo orgânico (VELARDI, 1999).

Acredito que a adoção de uma metodologia mais voltada à exploração da subjetividade e da criatividade pode proporcionar experiências significativas que farão da GR um esporte mais acessível, mais humano e possível de ser utilizado em prol da formação de pessoas críticas, criativas e transformadoras de sua realidade e da realidade social.

Outro ponto que destaco nas observações é a forma como se deu a **Relação Professor/Aluno**. Determinados professores se mostraram pacientes e carinhosos, outros, irritados, irônicos, autoritários.

Em todas as situações observadas não havia muito diálogo, as aulas não eram problematizadas, as crianças não eram instigadas a resolver os problemas encontrados em suas movimentações ginásticas, e, quando ensaiavam fazer isso, o tempo da aula já havia acabado.

Esse tipo de atitude expõe, na ação pedagógica, a falta de liberdade e de autonomia, que poderiam estar subsidiando uma prática pedagógica Emergente, pautada no princípio de que a educação e a Educação Física devem estar voltadas

à formação do indivíduo na sua totalidade. Encontro em Gonçalves e Azevedo (2007, p. 203) afirmações importantes acerca do compromisso pedagógico da Educação Física nessa perspectiva.

Em suas palavras: “O papel pedagógico da Educação Física deve visar à libertação integral do ser humano e à recuperação de sua dignidade corporal, buscando autonomia de movimentos corporais”.

Geralmente a relação professor/aluno era efetivada por meio de monólogos, correção de erros posturais, correção de movimentos ou de empunhadura dos aparelhos ou ainda, detalhamento dos exercícios a serem executados.

Essa metodologia reforça o modelo de uma prática pedagógica Conservadora, na qual Ribeiro e Soares (2007) afirmam que o professor é o centro das atenções e serve como modelo no processo ensino/aprendizagem, sendo o exclusivo responsável pela transmissão dos conhecimentos, que em geral se apresentam de maneira fragmentada e como verdades prontas e acabadas não oferecendo margem aos possíveis questionamentos por parte dos alunos.

Observei isso quando determinada ginasta era chamada pelo professor e nem ao menos levantava a cabeça. Não havia olho no olho, havia constrangimento, dor e vergonha por parte da aluna por não ter executado o movimento correto. Notei que a maioria das meninas só respondia aos questionamentos dos professores com movimentos de cabeça, sinalizando um “sim” ou um “não”, chorando ou apenas silenciando. Aqui fica exposto claramente a relação de poder exercida nos corpos disciplinados das crianças (FOUCAULT, 1987).

Apenas uma vez observei uma criança responder com palavras quando o docente se reportou a ela como um “camelo” referindo-se à maneira como a criança bebia água. Imediatamente a menina respondeu aborrecida: *“eu não sou camelo!”*

Apesar do docente referir-se às crianças e suas movimentações em comparação com alguma coisa ou com algum animal, em tom de brincadeira, percebi que as crianças não gostavam do modo como falava e também notei que se sentiam constrangidas, pois os próprios pais e outras pessoas que estavam no local das aulas, riam das palavras proferidas.

Penso que a forma irônica, autoritária e impositiva e a cobrança exacerbada pela obtenção da técnica apurada por parte dos professores, por meio das repetições de movimentos, podem e levar as alunas a desistir da GR ou à manutenção de uma postura introspectiva e alienada. Kunz (2001) reitera meu pensamento assegurando que a repetição mecânica de movimentos vai retirando das realizações humanas, os significados individuais.

Isto ficou evidenciado nos momentos de silêncio e também no momento em que observei uma ginasta realizando suas movimentações de forma etérea, distante, parecia que estava ali obrigada, acorrentada. Percebendo essa falta de relação entre as movimentações, a expressividade e a música, o professor disse “[...] *eu preciso de sua alma e você não me dá a sua alma!*” A referência à alma diz respeito ao sentimento, à interpretação individual que a criança dava àquela movimentação.

A meu ver, a movimentação estava condizente com a interpretação da menina sobre sua realidade na vivência esportiva. Ora, a GR era só um amontoado de movimentos difíceis que deveriam ser repetidos e o sentimento era o de desgosto por ter que executar, aos gritos, os exercícios que apenas tinham valor quantitativo e de interesse do professor, dos pais ou do sistema esportivo ou institucional. O corpo falava, mas ninguém percebia!

Na contramão dessa maneira de trabalhar, penso que é preciso caminhar na direção de uma postura crítica, reflexiva, dialógica e criativa na qual as alunas sejam estimuladas a questionar e agir com autonomia criando e recriando suas exercitações ginásticas e imprimindo a elas um significado individual. A maneira de uma ginasta se apresentar ou de executar seus movimentos ginásticos não pode ser cerceada como se ela fosse apenas um objeto de transmissão de movimentos técnicos.

[...] é no ensino do esporte que se encontra um maior número de elementos constrangedores de subjetividade. Não se trata, no esporte, de experiências e de movimentos próprios, mas de movimentos pré-moldados, desenvolvidos por experiências alheias, mas aparentemente “corretas”, portanto aceitas (KUNZ, 2001, p.113).

Acredito ser importante desenvolver uma metodologia em que as pessoas possam exercitar sua criatividade e descobrir novos movimentos que transbordem

do seu interior, de sua subjetividade e não sejam apenas maneiras de exercitações copiadas de um código de regras sem a interpretação própria do mundo, sem sentimento, sem paixão.

O que mais me fez refletir foi o tipo de relação autoritária, irônica, dominadora, castradora, impositiva e alienante estabelecida entre professor/aluno e observada em todas as turmas envolvidas com pequenas diferenças entre as posturas dos professores.

Três dos cinco docentes envolvidos no estudo apresentaram esse aspecto por meio de sua postura impositiva; de disciplina; de movimentos, sem dar oportunidade ao diálogo, aos questionamentos.

A metodologia adotada enclausurava as crianças dentro dos dispositivos técnicos determinados pela prática da GR regulamentada, sem dar-lhes a chance de comunicar seus próprios movimentos. Trago nesse momento as palavras de Freire (2001) para refletir sobre a situação em foco. Diz o autor que as crianças não precisam ser confinadas e que uma educação sem clausuras é possível se os professores aprenderem como ensinar o sujeito complexo. Mas para isso, continua ele, é necessário que os docentes abdicuem das posturas baseadas em ideias de simplificação, ordenação, determinação e quantificação às quais foram habituados.

Para ser mais fiel às minhas percepções preciso revelar que estes três docentes não adotavam essa postura castradora durante toda a aula. Eles se preocuparam também em proporcionar às crianças, ainda que timidamente, momentos lúdicos, prazerosos e de demonstração de carinho. Essas atitudes pedagógicas, ao meu ver, podem ser vestígios de um pensamento que considera o corpo como sujeito e objetiva “humanizar o gesto” como diz Freire (2001, p. 116).

Já nas turmas de dois docentes o silenciamento dos corpos se mostrou mais acentuado, principalmente na turma do treinamento. Contidos, dóceis, com medo...os corpos das meninas silenciavam, o mínimo de voz era ouvido pelas lágrimas que escorriam, ou pelo olhar triste que se deixava cair. O corpo das alunas, nessa perspectiva, remonta ao que Foucault (1987) chama de corpo objeto, fácil de ser controlado, já identificado por esse autor no século XVII e por Moreira (1995) no

século XX. Reitero, então, as palavras dos autores dizendo que no século XXI esse cenário ainda pode ser visto nas aulas de GR.

As 20 aulas observadas trouxeram indícios importantes para analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que trabalham com a GR, principalmente no que diz respeito aos três aspectos que destaquei; conteúdos/conhecimentos e metodologia abordada e a relação professor/aluno. Percebi que os conteúdos são escolhidos tendo como critério básico a transmissão de técnicas e regras da GR, importantes para o desenvolvimento de atletas de rendimento ou de atletas com potencial para essa prática.

Percebi também que não se imprime importância no desenvolvimento de um método que possibilite às alunas o enfrentamento e questionamento das regras, a descoberta de problemas e sua possibilidade de superação e criação de novas formas de movimento como sugere Velardi (1999).

CENA 5: POR ENTRE OS OLHARES – CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Na cena em questão intenciono revelar se há convergência e/ou divergência entre os discursos proferidos pelos professores e suas ações pedagógicas. Para efeito de organização das idéias e com o intuito de encontrar uma melhor maneira de comunicar minhas percepções, farei a análise de cada docente procurando identificar se a concepção de corpo revelada em suas falas se efetiva ou não no trato com o corpo das alunas na prática pedagógica com a GR.

Encontrei convergências entre os discursos e as ações pedagógicas de **Correia e Dantas**.

O discurso de **Correia** aponta para uma visão mecanicista de corpo e este converge para o trato com o corpo das alunas. Tendo em vista a preparação de atletas, **Correia** diz que corpo é uma unidade funcional complexa e possui várias capacidades de aprimoramento motor e psicológico, revela também que pode

trabalhar esse corpo do “*aluno-atleta*” para que ele obtenha o máximo de rendimento. Efetiva uma prática pedagógica baseada na repetição de movimentos e na obtenção da aptidão física.

A forma como **Correia** se relaciona com as alunas é irônica e, por vezes, posso dizer autoritária e constrangedora. Suas atitudes, em minha percepção, desconsideram os sentimentos, as necessidades e os desejos das meninas. Observei isso na maioria das vezes durante as aulas. Um exemplo disso foi expresso em determinado momento da aula quando, uma aluna faz um sinal com os lábios, em virtude da “quase-única” e quase imperceptível demonstração de descontentamento relacionada às exigências do professor. Nesse momento o docente reage dizendo: “*Não quero moleca aqui que fique resmungando para mim!*”.

Percebi que **Correia** acredita que apenas dessa forma se prepara atletas de rendimento. A forma como **Correia** conduz a aprendizagem, transmitindo informações e demonstrações na expectativa de que estas sejam gravadas por meio da repetição sistemática de exercícios e a adoção de uma atitude mecânica e coercitiva, é típico de uma prática pedagógica tradicional como asseguram Ribeiro e Soares (2007).

Entretanto, mesmo na perspectiva do rendimento, penso que há possibilidade de o professor exercer sua autoridade mediante a interação, o respeito, o diálogo, a negociação e o estabelecimento de uma relação horizontal com as alunas.

Esse fazer pedagógico consideraria o corpo não apenas como um conjunto de órgãos que funcionam de acordo com leis fisiológicas e anatômicas, mas em uma estrutura simbólica, um corpo sujeito, no qual as diferenças, os sentimentos e os anseios pudessem ser compartilhados e não expostos, desprezados ou ignorados como sugerem Gonçalves e Azevedo (2007).

Dantas, não diferente de **Correia** se reporta ao corpo como matéria comandada pelo cérebro e na ação pedagógica suas atitudes sinalizam a consideração de um corpo objeto, moldável ao perfil da GR. Esse fato é hoje possibilitado por meio da velocidade com que os métodos de treinamento vêm avançando (DIAS, 2009).

Na tentativa de moldar os corpos para atender ao perfil imposto pela GR, **Dantas** parece privilegiar no corpo, apenas o que interessa para a formação de uma ginasta. Assim, o treino é preparado para produzir um corpo que atenda aos padrões da prática da GR, desprezando-se tudo o que não estiver de acordo com eles.

[...] um dualismo contemporâneo aliado ao avanço tecnológico apresenta-se separando o homem de seu próprio corpo que é transformado em um objeto a ser moldado e modificado, conforme o gosto do dia (GONÇALVES e AZEVEDO, 2007, p. 206).

A maneira como Dantas desenvolve sua prática pedagógica na GR revela que o trato com o corpo se dá considerando-o enquanto objeto e desprovido de vivências próprias. Kunz (2001) afirma que o sentido de uma aula que privilegia o rendimento se evidencia quando os alunos vivenciam o esporte apenas na busca da perfeição técnica, da melhoria das capacidades físicas, na execução de gestos estereotipados e onde tudo pretende alcançar um determinado padrão.

Dias (2009), fazendo considerações sobre o atleta-performance, consegue mostrar com clareza o cotidiano dos treinos, e suas reflexões críticas podem ser facilmente relacionadas ao universo que observei da GR.

Horas e horas dedicadas aos treinamentos. Repetições, sequências exaustivas de um mesmo movimento, perfeição a ser atingida. Eis o atleta-performance. Nem dor, nem o cansaço serão capazes de derrotá-lo (DIAS, 2009, p. 66).

Exemplos desse cotidiano parecem ser exemplificados por meio de algumas atitudes expressas na fala do docente. Diz Dantas: *“Muito sem graça isso, eu não quero assim!”*, *“Eu quero esse salto muito bem feito!”*, *“Se errar vai pensar no elemento 20 vezes”*.

A concepção de corpo objeto é reproduzida nas aulas na medida em que **Dantas** enfatiza a aptidão física e a obtenção do máximo rendimento desconsiderando diversas vezes os sentimentos, desejos e a criatividade das alunas e privilegiando a reprodução de movimentos técnicos válidos para o acúmulo de pontos na competição. Esse caminho leva a uma vigilância castradora que não permite nenhum movimento diferente do movimento técnico.

Presas nas grades dos gestos pré-determinados pela exigência do número de repetições que devem realizar durante os treinos, de acordo com a metodologia utilizada, as ginastas, quando solicitadas a expressar-se de forma menos robotizada, a criar ou recriar algum movimento, não se sentem capazes de fazê-lo. Eis uma fala de **Dantas** que considero significativa para exemplificar esse momento: “[...] *eu preciso de sua alma e você não me dá a sua alma!*”. Sobre isso, Freire (2001) traz importantes reflexões e críticas e revela que:

Métodos de vigilância sempre me causaram mal-estar. Sei para que servem e sei como atuam. Invariavelmente cerceiam as manifestações corporais e ritualizam a vigilância até que a sentinela se instale simbolicamente dentro do vigiado (FREIRE, 2001, p. 111).

Diversas vezes observei as meninas chorando ou com a expressão de tristeza e percebi o quanto a prática pedagógica se mostrava fragmentada, insensível e disciplinadora. “*Vocês têm 11 anos, não têm porque abrir o berreiro aqui!*”, são palavras de Dantas diante do choro e da dor que uma menina parecia estar sentindo ao executar movimentos de flexibilidade. Kunz (2001) tece algumas análises, às quais posso relacionar as atitudes de Dantas.

Manter o ser humano distante ou afastado do real e do sensível à sua cultura, ao seu modo de agir, pensar e sentir, é fragmentar sujeito e conhecimento, [...]. Pode-se facilmente identificar onde e quando esses momentos acontecem na escola (embora a escola não seja a única instância em que isso acontece [...] na proibição de falar; no desencorajamento de expressões de afeto; como riso e choro; pela censura das atitudes infantis; [...] e, principalmente pelo controle e disciplinamento do seu *se-movimentar*) (KUNZ, 2001, p. 114).

Em relação às divergências, essas foram evidenciadas nas palavras de **Almeida, Barros e Eiras**. Os docentes apresentam conflito em seu discurso; falam de um corpo enquanto instrumento de trabalho e enquanto reprodutor de movimentos, de um corpo dividido, mas também dizem que este corpo carrega a história das pessoas, seus modos de ser, sua totalidade, dizem ainda que os corpos são criativos, capazes e construtores de relações.

O conflito apresentado no discurso não se concretiza nas aulas de forma tão clara como pude observar nas falas. Porém dos aspectos observados nas aulas

pude destilar fortes vestígios que demonstram a consideração do corpo dos alunos enquanto objeto, entendimento este subsidiado por uma concepção mecanicista.

Acredito que **Almeida** parte da consideração de que os movimentos experimentados na GR devem ser os relativos às técnicas pré-determinadas, elaboradas a partir da lógica da busca de rendimento. Essa forma de desenvolver os conteúdos/conhecimentos implica o desenvolvimento de uma metodologia na qual, basta que professor execute ou detalhe verbalmente o movimento e que o aluno repita, para que a aprendizagem se dê, porém o movimento aprendido nessa perspectiva não busca a emoção nem a sensibilidade das vivências individuais. Como questiona:

O que fazemos com o corpo imitando o movimento dos professores de ginástica? Identificando-me com o movimento do outro, que eu faço o meu movimento? O que eu faço com a sensibilidade do meu corpo? Eu me desenvolvo ou entro nos esquemas dos outros? (IWANOVICZ, 1989, P. 73).

Desse modo Almeida se distancia do discurso de um corpo total, que carrega a história do indivíduo e enfatiza a ideia de corpo apenas como instrumento de trabalho, no qual pode aplicar e aperfeiçoar técnicas negligenciando neste corpo a individualidade e as experiências próprias.

Barros, também me faz perceber uma fala confusa, na qual, ora aparecem considerações sobre o corpo como “[...] *uma estrutura humana dividida em cabeça, tronco e membros, onde exerce uma função de deslocamento e de desenvolvimento, conforme o ambiente em que vive*”, denotando uma visão fragmentada, exemplo de uma concepção mecanicista de corpo; ora mostrando o entendimento de um corpo vivente, para além do pensamento analítico e dividido...um corpo liberto que está acima da lógica racional positivista como bem exemplifica Santin (1996).

Entretanto, nos aspectos observados nas aulas pude perceber que a confusão evidenciada em sua fala diverge da ação pedagógica. **Barros** iniciou e terminou algumas aulas observadas com brincadeiras, momentos nos quais as crianças se sentiam livres para expressar suas próprias formas de movimentação.

Porém, quando **Barros** parte para trabalhar as técnicas dos movimentos da GR, a brincadeira acabava, junto acabava também a empolgação das crianças.

Desde que a racionalidade tornou-se a única maneira respeitada das manifestações do homem, o brinquedo foi banido para os espaços periféricos da existência humana. [...] Brincar continuou sendo permitido em certos momentos e lugares, mas jamais conseguiu merecer a atenção do pensamento lógico formal (SANTIN, 1996, p. 13).

Barros mostra, ao optar em realizar as brincadeiras no início e no final da aula, que a parte específica do trabalho com a GR deve estar pautada por um método mais rígido, no qual a brincadeira não pode estar presente. O prazer e a espontaneidade apresentados no momento da brincadeira são engolidos pela racionalidade técnica.

Eiras é mais um personagem dessa cena que traz conflitos e divergências. Inicialmente o professor se refere ao corpo como construtor de relações e caminhos e em seguida diz ver o corpo do aluno rico e criativo quando na faixa etária de 7 a 10 anos e como reprodutor de movimentos na faixa etária de 11 anos em diante.

Contudo, a ação pedagógica do docente em foco não apresenta conflito, esta, não diferente das outras duas referidas anteriormente, reflete o entendimento de corpo enquanto objeto subsidiado por uma concepção mecanicista. Interessante também, é que Eiras diz que vê o corpo criativo, expressivo evidente em crianças, mas nas aulas observadas, na qual havia a participação tanto de crianças quanto de adolescentes, não notei espaços que pudessem oportunizar às meninas a criação de novas movimentações, de novas formas de se relacionar com os aparelhos ou de utilizar a técnica da GR, contrariando o que disse em sua fala quando revelou ser importante “[...] *ênfatisar esse corpo que é possível, que com ele e através dele a gente construa não só o movimento, mas construa algo mais*”.

A metodologia foi então baseada na execução ou detalhamento do exercício, por parte do docente e na reprodução do movimento pelas alunas. Todas repetiam disciplinadamente, ainda que aqueles movimentos nada tivessem a ver com suas realidades, ou que, parafraseando Freire (1994), testemunhassem, pelo menos um pouco, acerca do seu mundo.

Vemos corpos disciplinados rigidamente por professores que, independente de sua área de estudo, primam por comportamentos mecânicos e homogêneos dentro de um padrão alienante em que a quietude é vista como condição *sine qua non* para o aprendizado eficaz e dessa forma conduzem seus alunos a uma vida social submissa e com valores preestabelecidos como adequados (GONÇALVES e AZEVEDO, 2007, p. 212-213).

Em suma, os três docentes em cena; **Almeida, Barros e Eiras**, diferente dos conflitos que apresentam em seu discurso, não o aproximam de seu fazer pedagógico. Esse caminha na direção de uma concepção de corpo como objeto e concretiza-se quando não proporcionam espaços para criação de novas movimentações, quando não incentivam o diálogo, quando procuram disciplinar e controlar os gestos e também quando não oferecem oportunidades às crianças para resolverem os problemas encontrados em suas exercitações. Já **Correia e Dantas** aproximam seu discurso, que revela uma concepção de corpo mecanicista, ao seu fazer pedagógico.

7 MEU OLHAR! APOTEOSE?

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza
Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos [...]*

(Ivan Lins)

O estudo em foco, que trata da concepção de corpo dos professores de Educação Física que trabalham com a GR no âmbito escolar e não escolar, teve como mola propulsora, inicialmente, minhas vivências nessa modalidade esportiva, e mais adiante, minhas aspirações enquanto docente da área.

Abracei o desafio de compor essa peça com o intuito de colaborar para a efetivação de uma prática de esporte mais humana, que proporcione às pessoas, experiências valiosas e inesquecíveis e que contribua para a formação do ser humano sensível, autônomo, crítico e criativo. Ao enveredar pelos caminhos da pesquisa me deparei com muitos momentos de insegurança e incerteza. Estes momentos aqueceram minhas idéias e me fizeram seguir em direção às possíveis respostas que eu necessitava encontrar. Nessa perspectiva a trajetória tornou-se instigante e revestida de uma ação criadora e desafiadora que me fascinou e me motivou.

Nesse momento, depois de apreciar o contexto dos atos e cenas dessa peça, não tenho a pretensão de ter esgotado as discussões sobre o corpo, GR e prática pedagógica na Educação Física, muito ao contrário, estou longe de esclarecer acerca dos mistérios do ser no mundo. Contudo, procurei buscar nos discursos dos docentes, o que foi possível para atingir o objetivo da investigação que se propôs analisar a concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com

a GR, identificando pontos de convergência e divergência entre o discurso e o fazer pedagógico.

Acredito que este objetivo foi alcançado na medida em que consegui mostrar dados que, analisados à luz do referencial teórico e às minhas considerações, trouxeram possíveis respostas para as inquietações que me levaram a questionar qual a concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a GR? e se os discursos dos professores é efetivado no trato com o corpo dos alunos? Ou seja, se a concepção identificada no discurso dos docentes se efetivou ou não no seu fazer pedagógico.

Considerando a complexidade da realidade pesquisada, retomo aqui as reflexões de Carlos Drummond de Andrade às quais me referi no 4º Ato desta peça, pois talvez tenha encontrado a explicação (duvidosa) de fatos da vida, quando, no entrelaçar dos olhares, penso ter localizado dados que me levam a acreditar que dois, dos cinco professores, sujeitos dessa investigação ainda percebem o corpo como objeto, de forma fragmentada e distante da realidade que o circunda.

Porém, procurando mais, levando em conta minhas percepções ao falar com os docentes e me deixando contaminar, também, pela poesia (inexplicável) da vida, percebi que três deles transitam em meio à concepção de corpo enquanto sujeito e também enquanto objeto. Apesar das convergências e divergências entre as idéias que têm de corpo, todos os cinco professores apresentam em sua prática pedagógica, sinais de que trabalham na perspectiva de corpo objeto.

Ressalto que, nas aulas observadas, era evidente a diferença de postura entre os docentes. Mesmo optando por bases metodológicas similares, os três professores que demonstraram conflitos em seus discursos, adotam aqui e ali, muito timidamente, atitudes que apontam na direção de mudanças em suas ações de ensino, estas atitudes ainda se mostram incipientes, mas são raios de luz que podem ganhar dimensões maiores.

Em relação aos dois docentes que mostram indicativos de uma prática pedagógica que considera o corpo enquanto reproduzidor de movimentos e a serviço do rendimento, penso que é preciso entender o contexto em que foi produzida sua formação, a realidade em que estão inseridos e as redes em que seus corpos se

entremeiam, e mais, em um passado não tão distante, digo que também me via entremeada no mesmo tecido e por isso percebo o quão difícil é, romper com as teias que agarram um fazer pedagógico que silencia, que castra, que ordena e que aliena se, pelo menos por um momento, não se realizar uma profunda reflexão sobre esse fazer pedagógico.

Não se pode esquecer que a educação, em qualquer âmbito que se dê, tem que ter definida a direção aonde quer chegar e de que maneira vai chegar. Acredito que os dois docentes, por estarem envolvidos na perspectiva do rendimento e na descoberta de talentos, estão negligenciando ou deixando passar despercebidos, alguns sinais de descontentamento mostrados pelas meninas nos momentos das aulas, em relação à metodologia adotada por eles. Observei esses sinais concretizados, por exemplo, no choro, na falta de criatividade e de autonomia, na ausência do diálogo e no silêncio das ginastas durante as aulas.

A experiência nessa investigação me fez identificar pontos positivos e negativos durante o processo. Como ponto positivo, no âmbito acadêmico, posso salientar que a pesquisa me possibilitou sistematizar e refletir acerca da prática pedagógica da GR em Belém do Pará. Esta iniciativa parece ser inédita nesta cidade e pode configurar-se como fonte para outras pesquisas.

No que se refere ao nível pessoal, a vivência do olhar a prática pedagógica na GR como pesquisadora me fez enxergar nuances que até então não havia corporificado como ginasta, docente e árbitra nessa área. Como aspecto negativo, ressalto que, as inquietações emergentes no processo de investigação, como: o comportamento dos pais, o silêncio das alunas, etc., não puderam ser mais amplamente discutidas por conta das limitações decorrentes da natureza da pesquisa e pela falta de investimento financeiro.

Seria salutar, escutar a fala dos corpos que fazem parte direta da prática de GR e também dar voz àqueles que estão por detrás da cena, ou seja, os pais. Penso que estes têm muito a dizer sobre determinadas ações educativas na GR. Digo isso baseada nas falas de alguns destes, dirigidas a mim, como um desabafo, durante o processo de observação das aulas.

Esse fato me inquietou e me levou a questionar porque os pais silenciam e viram de costas ao ver suas filhas chorando quando submetidas aos árduos treinamentos? Por que não falam com os professores? Deixo aqui essas questões, no momento, apenas a título de reflexão.

Percebi ao longo desse trajeto de investigação que, ainda que se fale e que se pesquise sobre um corpo sujeito, as ideias sobre ele permanecem no âmbito do discurso, não se efetivando nas ações pedagógicas. Vários estudos se preocupam em refutar práticas que negligenciam as pessoas como sujeitos de sua história, propondo metodologias de ensino que privilegiam o trabalho em grupo, a busca da solidariedade, do diálogo, e, que permitam às pessoas a criação e recriação individual e coletiva de movimentos próprios e de regras condizentes com a realidade do contexto vivido, mas ainda é difícil a efetivação dessas ideias nas práticas pedagógicas dos professores de educação Física que trabalham com a GR.

Por conta disso, minhas inquietações me levam a refletir acerca dos entraves que dificultam a consolidação de ações educativas sustentadoras de práticas pedagógicas mais humanas, tendo em vista a existência de indicativos de mudanças paradigmáticas em processo que estão subsidiando diversos estudos acadêmicos na área da Educação Física.

Finalmente, envolvida neste estudo de corpo inteiro, elaborando atos, cenas, cenário, iluminação, etc, tentei dirimir as inquietações que me moveram a realizar esta peça e chego aqui com a sensação de que muito ainda tenho a fazer, mas com a certeza de que imprimi nessa composição toda a força e toda a paixão que tenho pela GR.

Apoteose? Não! Talvez este seja apenas o momento de fechar a cortina, pois já é tempo de fechá-la! Mas o espetáculo não cessa aqui! Os atores precisam continuar em cena; a cena cotidiana, a labuta na escola, no clube, no projeto social, na academia, na vida!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. de. O estudo como forma de pesquisa. *In* CARVALHO, M. C. M. (Org.) **Construindo o saber** – metodologia científica: fundamentos e técnicas. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 19. ed. São Paulo, São Paulo: Loyola, 2008.

AZEVEDO, E. S. de; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. **Revista Kinein**, Florianópolis, v. 1, n. 1, set./dez. 2000.

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BIZZOCCHI, L. A. de G.; GUIMARÃES, M. D. de S. **Manual de ginástica rítmica desportiva**. Araçatuba, São Paulo: Leme, s/d.

BORDALO, M. F. de S. **A importância da psicomotricidade para iniciantes de ginástica rítmica**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Iguazu, RJ, 2002.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí, RS: Unijui, 2007.

_____. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. *et al.* A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *In Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP, 23. v. 2 n., p. 9-29, jan. 2002.

BRANDÃO, C. A. L. O corpo no renascimento. *In*, NOVAES, A. (Org). **O homem máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRANDL, C. E. H. **Ginástica escolar**: novas possibilidades frente a novos paradigmas. Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

BRASIL. **Estatuto da confederação brasileira de ginástica, 2004**. Curitiba-PR, 2010.

BRUNHS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAVALCANTI, L. M. B. **Beleza e poder na ginástica rítmica**: reflexões para a educação física. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

COBRA, Rubem Q. **O teatro educativo**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.cobra.pages.nom.br>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

COELHO, R. F. da J.; SEVERIANO, M. de F. V. História dos usos, desusos e usuras dos corpos no capitalismo. *In*, **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, 19. v., 1. n., p. 83-100, jan./jun., 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1993.

COMITE TECHNIQUE - GYMNASTIQUE RYTHMIQUE. **Code de pointage gymnastique rythmique** 2009-2012. Federation Internationale de Gymnastique. 2010.

CRAUSE, I. I. **Código de pontuação de ginástica rítmica desportiva**. Rio de Janeiro, RJ: Palestra Edições Desportivas, 1984.

CRAUSE, I. I. ; ALONSO, H. Ginástica rítmica: GR. *In* DA COSTA, L. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

CREMA, R. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.

CUNHA JÚNIOR, C. F. F. da. O processo de escolarização da educação física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro II (1841-1881). *In* **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 30. n., p.59-83, jun. 2008. Acesso em: 18 jul. 2010.

DAÓLIO, J. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 1980. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

DIAS, D. da C. Inflexões corpóreas: do atleta-performance ao atleta-virtuoso. *In* MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Orgs). **Educação Física e produção de conhecimento: corporeidade, esporte, lazer e saúde**. Belém: Edufpa, 2009.

FARO, C. L. da C. Faces da ginástica rítmica desportiva: a narrativa da memória de corpos em sua motricidade. *In* OLIVEIRA, I. A.; SILVA, E. P. G. (Orgs). **Educação, história e movimento**: a motricidade humana no município de Belém. Belém, PA: GTR gráfica e Editora LTDA. 2006.

_____. **As várias faces da memória da ginástica moderna e rítmica desportiva:** narrativa dos corpos em sua motricidade. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Pará, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda: como fazer render mais porcos, galinhas, crianças... *In*, MOREIRA, W. W. (Org). **Educação física e esportes:** perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

FONTANELLA, F. C. **O corpo no limiar da subjetividade.** Tese de Doutorado, Unicamp, 1985.

GAIO, R. **Ginástica rítmica desportiva popular:** uma proposta educacional. São Paulo, SP: Fontoura, 2007.

GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. *In* MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI:** a era do corpo ativo. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

GIORGI, A. **A psicologia como ciência humana:** uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GOELLNER, S. V. Educação e educação física: uma perspectiva de pesquisa. *In* **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, 20. v., 2 e 3. n. p. 156-161, 1999.

GOLBA, M. A. de M.; OLIVEIRA, R. L. G. **O currículo e a indisciplina escolar**: uma possível relação, 2008. Disponível em: <[http:// www.siecuca.com.br/ 2008/admin/upload/9.doc](http://www.siecuca.com.br/2008/admin/upload/9.doc)> Acesso em: 23 jul. 2010.

GONÇALVES, A. S.; AZEVEDO, A. A. de. A re-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. *In* **Revista Pensar a Prática**, p. 201-219, jul./dez. 2007

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

GUEDES, C. M. O corpo desvelado. *In*, MOREIRA, W.W. (Org.) **Corpo presente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

IWANOVICZ. B. A imagem e a consciência do corpo. *In*, BRUHNS, H. T. (Org.) **Conversando sobre o corpo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

JACQUOT, A. **Gymnastique moderne**: exercices rythmiques avec et sans engins. Paris: Éditions Amphora, 1971.

KOREN, S. B. R. **A ginástica vivenciada na escola e analisada na perspectiva da criança**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2001.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAFFRANCHI, B. **Treinamento desportivo aplicado à ginástica rítmica**. Londrina, PR: UNOPAR, 2001.

LANGLADE, A.; LANGLADE N. R. de. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos Aires, AR: Editorial Stadium, 1970.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na idade média**. Tradução de Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução Sônia M.S. Fuhrmann. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Adeus ao corpo. In NOVAES, A. (Org). **O homem máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MARINHO, V. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, J. ; BICUDO, M. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: PUC-SP, 1989.

MEDINA. J. P. S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MENDES, I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. In, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 27. n., p. 125-137, set-out-nov-dez. 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, W. W. Prefácio. In GAIO, R.; BATISTA, J. C. de F. (Orgs.). **A ginástica em questão**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006.

_____. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Corpo presente**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. In DANTAS, E. H. M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

MOREIRA, W. W. *et al.* Do corpo à corporeidade: a arte de viver o movimento no esporte. In, RODRIGUES, D. (Org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. In **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 13. n. 4. v., p. 107-114, 2005.

NISTA-PICCOLO, V. L. **Atividade física como proposta educacional para primeira fase do primeiro grau**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. (Org.). **Pedagogia dos Esportes**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

NOVAES, A. (Org). A ciência do corpo. *In* **O homem máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLIVEIRA, L. P. A. de. Violência, corpo e escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. *In* OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2006.

OLIVEIRA, V. M. de. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1985.

_____. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

PELEGRINI, Thiago. Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. *In*, **Revista Urutágua**, 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm> Acesso em: 24 jul. 2010.

PEREZ, T. P.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. Argumentos em favor da pedagogia do esporte: implicações para a prática. *In*, **Efdeportes Revista Digital** – Buenos Aires. 12. a., 2008. Acesso em: 24 jul. 2010.

PIRES, V. **Ginástica rítmica**: um contributo pedagógico para as aulas de educação física. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. *In*, MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2001.

_____. O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. *In*, DANTAS, Estélio H. M. (Org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1994.

RIBEIRO, M. L.; SOARES, S. R. A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura. *In* Revista **Sitientibus**, Feira de Santana, 37. n., p.173-193, jul./dez. 2007.

RUSSO, R. Do corpo usado ao corpo conhecido: uma reflexão a partir da Educação Física e da Ginástica. *In* GAIO, R.; BATISTA, J. C. de F. (Orgs.). **A ginástica em questão**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2006.

SANTIN, S. Perspectivas na visão de corporeidade. *In* MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 2001a.

_____. O corpo simplesmente corpo. *In* **Revista Movimento** (ESEF/UFRGS), 7. v. 15. n., p. 57-73, 2001b.

_____. **Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 2. ed. Porto Alegre: Edições Est/ESEF-UFRGS, 1996.

SANTOS, E. V. N. **A composição coreográfica na ginástica rítmica: o diálogo entre o compreender e o fazer**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

SANTOS, E. V. N.; LOURENÇO, M. R. A.; GAIO, R.. **Composição coreográfica em ginástica rítmica**: do compreender ao fazer. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *In* **Corpo e educação**. São Paulo: Cadernos Cedes, 19. a., 48. n., p. 7-27, ago. 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SIMÕES, R. **Do corpo no tempo ao tempo do corpo**: a ciência e a formação profissional em educação física. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no séc. XIX. Campinas, São Paulo: Autores Associados LTDA, 1998.

_____. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

VAZ, M. J. N. **Ginástica feminina moderna**. Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, *s/d*.

VELARDI, M. Ginástica rítmica: a necessidade de novos modelos pedagógicos. *In* NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Pedagogia dos Esportes**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

ZOBOLI, F. **A episteme de cisão corpo/mente:** as práxis da educação física como foco de análise. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2007.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 1

MODELO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS PESSOAIS:

Instituição:

Nome:

Profissão:

Idade:

Ano de conclusão da graduação:

Titulação e ano de conclusão:

Ano de ingresso na docência:

Ano de Ingresso na instituição:

Turma:

PERGUNTAS GERADORAS:

1- O que significa “CORPO”, para você?

2- Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno (a)?



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 2

MODELO DO ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

DADOS PESSOAIS:

Instituição:

Nome:

Profissão:

Idade:

Ano de conclusão da graduação:

Titulação e ano de conclusão:

Ano de ingresso na docência:

Ano de Ingresso na instituição:

Nível observado:

ASPECTOS OBSERVADOS:

- 1 - Data, Hora e local da aula;
- 2 - Recepção dos participantes pelo professor;
- 3 - Objetivo (s) da aula (revelado ou não);
- 4 - Conteúdos/conhecimentos abordados na aula;
- 5 - Materiais utilizados;
- 6 - Metodologia utilizada;
- 7 - Relação Professor/Aluno;
- 8 - Processo Avaliativo.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 3

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Pesquisa:

Pesquisadora Responsável: **Céres Cemírames de Carvalho Macias**

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Regina Maria Rovigati Simões**

Declaro que recebi cópia do projeto referente à intenção de pesquisa aqui tratada, que a li e que me sinto perfeitamente esclarecida (o) sobre o seu conteúdo, objetivos e procedimentos metodológicos, assim como seus riscos e benefícios.

Declaro ainda que AUTORIZO a realização da pesquisa na instituição de ensino pela qual sou responsável, cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.

Assinatura do (a) Responsável pela Instituição

Local e data



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 4

MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA

Pesquisa:

Coordenadora: **Prof^a. Dr^a. Regina Maria Rovigati Simões.**

1. **Natureza da Pesquisa:** Convidamos você a participar desta pesquisa, cujo objetivo é analisar a concepção de corpo dos professores de Educação Física que atuam com a Ginástica Rítmica (GR) na escola, verificando se esta se explicita na ação pedagógica. Para a realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, ou seja, é necessário observar a prática pedagógica e entrevistar professores de Educação Física que atuam com a GR para efeito de coleta de dados e posteriores análises.
2. **Participantes da pesquisa:** Participarão desta pesquisa como sujeitos, professores de Educação Física que trabalham com a GR. Vale ressaltar que a qualquer tempo poderão estes sujeitos desistir de sua participação na pesquisa.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar desta investigação, você deve permitir a pesquisadora registrar em vídeo e fotografias as aulas de Educação Física nas quais você vai desenvolver o trabalho com a GR. Sempre que quiser você poderá pedir informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo por meio do e-mail: ceres3c@yahoo.com.br; fone 3228-4422 e 8114-8058.

Esta Pesquisa foi submetida à avaliação e à análise do Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos do Instituto de Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de Sala de Aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, n.º 01, Guamá – CEP:66075-110 – Belém- PA; Tel/FAX:3201-7735; E-mail: cepccs@ufpa.br.

4. **Sobre a observação:** Esse procedimento será realizado na instituição onde as aulas com a GR são desenvolvidas e serão agendadas com antecedência. Observar-se-á o sujeito sem, no entanto, descontextualizá-lo de sua interação com os alunos no momento das aulas (sempre respeitando a distância necessária para não interferir na rotina). Serão observadas quatro aulas de cada professor, durante um bimestre escolar.
5. **Riscos e Desconfortos:** A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez apenas um sentimento de timidez que alguns sujeitos podem sentir ao serem observados. A participação também não traz riscos, pois os professores somente fornecerão dados sobre as suas atividades rotineiras durante a prática pedagógica.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por esse motivo os sujeitos não serão identificados em nenhuma parte do trabalho escrito, ou na futura comunicação da pesquisa, recebendo nomes fictícios. Serão informados somente a idade dos participantes, o ano de conclusão da graduação e da pós-graduação (se for o caso), o ano de ingresso na instituição e o sexo. Esclarecemos ainda que essas informações serão veiculadas no meio acadêmico e científico.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa os sujeitos e a instituição não deverão ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que este estudo nos forneça informações sobre a concepção de corpo dos professores de

Educação Física que trabalham com a GR na escola, as quais poderão subsidiar outras pesquisas e intervenções metodológicas no âmbito da Educação e especificamente da Educação Física.

8. **Pagamento:** Os sujeitos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

CÉRES CEMÍRAMES DE CARVALHO MACIAS

(aluna/pesquisadora responsável)

Trav. Dr. Enéas Pinheiro, 1644 – Marco

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como de seus riscos e benefícios.

Assinatura do Professor (a)

Local e data

Assinatura da Pesquisadora

Local e data



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 5
TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE ALMEIDA
AULA 1

DADOS PESSOAIS

Instituição: Colégio Anunciação

Nome: Almeida

Idade: 29 anos

Profissão: Professor de Educação Física

Ano de conclusão da graduação: 2004

Titulação e ano de conclusão: Graduação

Ano de ingresso na docência: 2006

Ano de Ingresso na instituição: 2006

Nível observado: Escolinha – 7 a 10 anos

ASPECTOS OBSERVADOS:

1 – Data, horário e local da aula

12/8/2010 – 17h20 às 18h10 / Sala de Ginástica

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Almeida cumprimentou todos, em seguida chamou as alunas para o centro e começou a aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não foi explicitado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Outros elementos corporais – saltitos.

5 – Metodologia utilizada

- Individualmente, exercícios de flexibilidade no centro.
- Em fileiras, deslocamento realizando saltitos diversos.
- Jogo livre proposto pelas crianças sem a interferência do professor.

6 – Materiais utilizados

Não foi utilizado nenhum material.

7 – Relação Professor/Aluno.

Almeida mostra os movimentos e as crianças repetem. Chama atenção para a posição dos braços, ponta dos pés e faz as correções que julga necessárias. Não há diálogo neste dia, a aula parece sem graça para as meninas. Almeida demonstra todos os movimentos às crianças. As falas de Almeida são no sentido de correções de posições.

8 – Processo Avaliativo

Não foi esclarecida a forma de avaliação.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE ALMEIDA AULA 2

DADOS PESSOAIS:

Instituição: Colégio Anunciação

Nome: Almeida

Idade: 29 anos

Profissão: Professor de Educação Física

Ano de conclusão da graduação: 2004

Titulação e ano de conclusão: Graduação

Ano de ingresso na docência: 2006

Ano de Ingresso na instituição: 2006

Nível observado: Escolinha – 7 a 10 anos

ASPECTOS OBSERVADOS:

1 – Data, horário e local da aula

19/8/2010 – 17h20 às 18h10 / Sala de Ginástica

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Almeida recebeu as crianças com carinho e iniciou a aula no centro mostrando os exercícios.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não foi explicitado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Montagem coreográfica.

5 – Metodologia utilizada

Revisão da coreografia, juntamente com as alunas e execução da coreografia com a música.

Criação e montagem coreográfica pelo professor e transmissão dos movimento para as alunas.

6 – Materiais utilizados

Não foi utilizado nenhum material

7 – Relação Professor/Aluno.

Almeida dialoga com as crianças, corrige as posições no espaço coreográfico e solicitou que as crianças trouxessem idéias de movimentos na próxima aula, para colocarem na coreografia.

8 – Processo Avaliativo

Não foi explicitado.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE ALMEIDA

AULA 3

DADOS PESSOAIS

Instituição: Colégio Anunciação

Nome: Almeida

Idade: 29 anos

Profissão: Professor de Educação Física

Ano de conclusão da graduação: 2004

Titulação e ano de conclusão: Graduação

Ano de ingresso na docência: 2006

Ano de Ingresso na instituição: 2006

Nível observado: Escolinha – 7 a 10 anos

ASPECTOS OBSERVADOS:

1 – Data, horário e local da aula

24/8/2010 – 17h20 às 18h10 / Sala de Ginástica.

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Calmamente a professora recebe, faz um comentário e outro e em seguida chama as crianças para o centro.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não foi revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Montagem coreográfica (revisão e montagem).

5 – Metodologia utilizada

- Exercícios de alongamento no centro sem música.
- Revisão da coreografia sem música.
- Montagem e execução da coreográfica com a música.

6 – Materiais utilizados

Não houve utilização de material.

7 – Relação Professor/Aluno

Almeida trata as crianças de maneira carinhosa e com respeito, porém não há muito diálogo, os exercícios são determinados pelo docente e as crianças repetem o que é determinado.

8 – Processo Avaliativo

Não houve.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 5

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE ALMEIDA

AULA 4

DADOS PESSOAIS

Instituição: Colégio Anunciação

Nome: Almeida

Idade: 29 anos

Profissão: Professor de Educação Física

Ano de conclusão da graduação: 2004

Titulação e ano de conclusão: Graduação

Ano de ingresso na docência: 2006

Ano de Ingresso na instituição: 2006

Nível observado: Escolinha – 7 a 10 anos

ASPECTOS OBSERVADOS:

1 – Data, horário e local da aula

26/8/2010 – 17h20 às 18h10 / Sala de Ginástica

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Almeida recebeu as crianças com um sorriso, perguntando se estavam bem e chamou-as para começarem a aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não foi explicitado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Montagem coreográfica.

5 – Metodologia utilizada

- Exercícios no centro, revisão da coreografia com música, criação de movimentos pelo professor e passagem com a música.

6 – Materiais utilizados

Não houve utilização de material.

7 – Relação Professor/Aluno

Almeida apresenta os exercícios para as crianças de maneira paciente, repete juntamente com as mesmas e permite que elas criem alguns movimentos.

8 – Processo avaliativo

Não houve.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE BARROS

AULA 1

DADOS PESSOAIS:

Instituição: Colégio Bonifácio

Nome: Barros

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Mestre - 2003

Ano de ingresso na docência: 1986

Ano de Ingresso na instituição: 2001

Nível Observado: Escolinha – 6 a 9 anos

ASPECTOS OBSERVADOS:

1 – Data, horário e local da aula

11/8/2010 – 15h50 às 16h50 / Sala de Ginástica

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Cumprimenta carinhosamente as alunas e faz considerações acerca do cabelo de algumas por estar solto. Em seguida convida as crianças para iniciarem a aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Formas de correr, andar, balancear e pular.
- Dificuldade Corporal: Flexibilidade.
- Elementos do aparelho: Fita.

5 – Metodologia utilizada

- Jogo: Coelho sai da toca utilizando arcos.
- Em fileiras: Deslocamentos utilizando diversas formas de andar, balancear e pular, sugeridas pelo professor. Apenas as formas de correr foram sugeridas pelas crianças e acatadas por Barros.
- Em fileiras: Execução em deslocamento, de movimentos típicos do aparelho fita (espirais e serpentinas).

6 – Materiais utilizados.

Fita e Arco.

7 – Relação Professor /Aluno

A maneira como Barros se relaciona com as alunas é carinhosa, incentivadora, sem autoritarismo. Barros se envolve nas brincadeiras com as crianças demonstrando alegria.

A maior parte dos movimentos realizados na aula são sugeridos pelo professor, há pouca participação das alunas na criação ou recriação dos mesmos.

8 – Processo avaliativo

Não foi esclarecida a forma de avaliação. Contudo, Barros solicitou que as crianças realizassem três exercícios que tinham aprendido com a fita naquele dia.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE BARROS

AULA 2

DADOS PESSOAIS:

Instituição: Colégio Bonifácio

Nome: Barros

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Mestre - 2003

Ano de ingresso na docência: 1986

Ano de Ingresso na instituição: 2001

Nível Observado: Escolinha – 6 a 9 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, horário e local da aula

16/8/2010 – 15h50 às 16h50 / Sala de Ginástica

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Barros foi amável com as crianças e abraçou algumas. Em seguida iniciou a aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Formas de andar e correr.

- Elementos Acrobáticos: Estrelas e Rolamentos.

- Dificuldades Corporais: equilíbrios.

5 – Metodologia utilizada

- Jogo: Coelho sai da toca utilizando arcos.

- Em diagonal individualmente: Deslocamentos utilizando diversas formas de andar e correr sugeridas pelo professor.

- Em diagonal, em cima de colchões, individualmente: Deslocamentos com utilização de elementos acrobáticos: estrelas executadas com apoios diferentes e rolamentos para frente e para trás.

- Jogo: Coelho sai da toca: utilizando arcos no chão e posições de equilíbrio.

- No centro individualmente: exercícios de alongamento.

6 – Materiais utilizados

Arcos e colchões

7 – Relação Professor /Aluno

Barros se diverte com as crianças no momento da brincadeira. Procura manter o clima lúdico, mas quando começa a corrigir determinados movimentos esse clima se perde. Barros também não incentiva muito que as crianças criem, seus encaminhamentos são dirigidos à repetição dos movimentos, os quais detalha verbalmente e/ou os executa.

8 – Processo avaliativo

Não foi esclarecida a forma de avaliação.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE BARROS

AULA 3

DADOS PESSOAIS

Instituição: Colégio Bonifácio

Nome: Barros

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Mestre - 2003

Ano de ingresso na docência: 1986

Ano de Ingresso na instituição: 2001

Nível Observado: Escolinha – 6 a 9 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, horário e local da aula

25/8/2010 – 15h50 às 16h50 / Sala de Ginástica

2 – Recepção dos participantes pelo professor

As crianças entram na sala e são recebidas com um abraço carinhoso de Barros.

Em seguida Barros inicia as atividades.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Dificuldade Corporal: Saltos.
- Elementos Acrobáticos.
- Elementos do aparelho: Arco.

5 – Metodologia utilizada

- Em fileiras: execução de diversas formas de andar, correr e saltar com ou sem obstáculos.
- Em fileiras: Deslocamentos realizando saltos por dentro e por cima dos arcos.
- Em fileiras: Deslocamentos com utilização de elementos acrobáticos, realizados por cima e por dentro dos arcos.
- Jogo: Coelho sai da toca utilizando arcos.
- No centro: exercícios de alongamento.

6 – Material utilizado

Cones e arcos.

7 – Relação Professor/Aluno

Barros procura manter o clima da aula alegre, brinca com as crianças, mas em alguns momentos em que as crianças sugeriram formas de saltos, Barros interrompeu e determinou o que deveriam fazer. A maior parte dos exercícios é proposta pelo docente, as crianças apenas repetem.

8 – Processo Avaliativo

Não foi explicitado.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 6

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE BARROS

AULA 4

DADOS PESSOAIS

Instituição: Colégio Bonifácio

Nome: Barros

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Mestre - 2003

Ano de ingresso na docência: 1986

Ano de Ingresso na instituição: 2001

Nível Observado: Escolinha – 6 a 9 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, horário e local da aula

1º/9/2010 – 15h50 às 16h50 / Sala de Ginástica

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Barros cumprimenta as crianças, brinca com elas e depois as chama para dar início à aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ao aluno ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Elementos Acrobáticos.

5 – Metodologia utilizada

- Em círculo individualmente, Barros sugere que as crianças andem e corram de determinada forma e faz exercícios de alongamento para que as meninas repitam.

- Em diagonal, em cima de colchões, individualmente: Deslocamentos com utilização de elementos acrobáticos: estrelas executadas com apoios diferentes e rolamentos para frente e para trás.

- No centro: exercícios de Alongamento.

6 – Materiais utilizados

Colchões.

7 – Relação Professor/Aluno

Nesse dia, Barros não estava se sentindo bem e revelou isso às crianças. A aula não foi muito motivante por conta da situação de Barros.

Barros demonstrava irritação e solicitava sempre que as crianças não fizessem nada diferente do que estava propondo.

8 – Processo Avaliativo

Não estava explícito.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 7

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE CORREIA

AULA 1

DADOS PESSOAIS

Instituição: Projeto Camargo

Nome: Correia

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2004

Ano de ingresso na docência: 1985

Ano de Ingresso na instituição: 1998

Nível observado: Escolinha Esportiva – meninas de 7 a 9 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, horário e local da aula

30/8/2010 – 15h às 16h30 / Galpão

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Correia chegou e as meninas já haviam iniciado as atividades sob a responsabilidade de outro professor. Quando assume a turma, apenas continua a sequência de movimentos. Não cumprimenta as meninas.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não foi explicitado para as alunas.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Formas de andar.
- Dificuldade corporal – flexibilidade.
- Saltitos.
- Saltos.
- Acrobáticos.
- Aparelho corda (giro da corda p/ frente, para trás).

5 – Metodologia utilizada

- Ao redor da quadra, formação em coluna: corrida, chassé lateral, 1º saltito e chassé para frente.
- No centro, as crianças dispostas em círculo: trabalho de flexibilidade.
- Deslocamento em dupla: 1º saltito, chassé, galope, salto tesoura e elementos acrobáticos.
- Em duplas: deslocamento com a corda (passagem por dentro, rotações, equilíbrios com onda).
- Individualmente: Em deslocamento, agregações de movimentos corporais com os movimentos dos aparelhos.

6 – Materiais utilizados

Corda

7 – Relação Professor/Aluno

Correia detalha os exercícios verbalmente e às vezes demonstra. As crianças repetem o que Correia faz ou tentam executar o que fala. Toma atitudes indelicadas para com as crianças. Embora em alguns momentos brinque com as meninas, geralmente Correia mostra ironia em suas atitudes.

Chama atenção das crianças por vários motivos, dentre eles, o fato de repetirem o exercício ao mesmo tempo em que os demonstra, diz também que não é para desfilarem e nem conversar.

Reclama com uma aluna porque a mesma está pegando no cabelo. Faz comparações do tipo: *“Por que está sentada assim, como um jagunço velho?”*.

Em determinado momento Correia diz para uma criança: *Que exercício feio!*”.

Uma das meninas pede para beber água. Correia nega e revela que as crianças só tomarão água com o seu consentimento.

8 – Processo avaliativo

Não foi explicitado.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 7

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE CORREIA

AULA 2

DADOS PESSOAIS

Instituição: Projeto Camargo

Nome: Correia

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2004

Ano de ingresso na docência: 1985

Ano de Ingresso na instituição: 1998

Nível observado: Escolinha Esportiva – meninas de 7 a 9 anos

ASPECTOS OBSERVADOS:

1 – Data, horário e local da aula

22/9/2010 – 15h às 16h30 / Galpão

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Primeiro, Correia entrou no local e não falou com as crianças da turma, dirigiu-se às outras crianças que estavam no treinamento. Em seguida chamou a turma, sentou para conversar com as crianças e iniciou a aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não foi revelado às alunas.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Preparação Física: Flexibilidade de tronco e da articulação das pernas.
- Elementos do aparelho bola: rolamentos, quicadas e lançamentos.
- Preparação Física: Força/ Abdominais.

5 – Metodologia

- No centro, execução de exercícios de flexibilidade – individualmente e em duplas
- Em fileiras: Quicadas da bola com duas e uma das mãos, no peito e com outras partes do corpo em deslocamento, individualmente.
- Em fileiras: Lançamento da bola com uma das mãos em deslocamento individualmente
- em fileiras: Rolamento da bola em diferentes partes do corpo e de formas diferentes.
- No solo: Com a bola presa nos pés, elevação das pernas tirando o quadril do chão. Exercícios para os músculos abdominais.

6 – Materiais utilizados

Bola

7 – Relação Professor/Aluno

Correia se sentou na cadeira e iniciou a aula falando os movimentos para as crianças. Arrumou as meninas dispostas no solo e as deixou em uma posição de alongamento. Vez ou outra conversava com uma das mães e as crianças ficavam na mesma posição.

Fez uma ou outra consideração acerca daquela posição. Da cadeira mesmo, Correia mostrou os exercícios seguintes. Percebi que isso era pouco estimulante, pois as crianças ficavam dispersas, não havia empolgação na aula.

Em determinado momento, Correia disse para as crianças observarem as que estavam do lado e fazer igual. Nesse dia, Correia falava baixo e calmamente com as meninas, até o momento em que disse: *“Eu não mandei forçar o braço!”*, referindo-se à posição que a criança estava. Em seguida, brincou com as meninas, momento de descontração... Correia falou do tipo de alimentação que as ginastas

não devem fazer, tipo hambúrguer, leitão etc. e, finalmente, levantou-se para corrigir uma criança que não conseguia acompanhar o que ele dizia.

O professor sempre se comunicava com as meninas falando os exercícios ou algumas vezes mostrando. Sempre fazia comparações, tais como: *“Parece o pateta brincando com o pluto!”*, referindo-se à forma como a criança quicava a bola. Mais adiante disse: *“Parece um camelo!”*, referindo-se à criança bebendo água, *“Eu não sou camelo!”*, retrucou a criança.

As crianças identificavam problemas na execução dos movimentos ginásticos, mas Correia não dava chance de resolverem os problemas; dizia logo como tinha que ser feito. A reflexão sobre as movimentações não era estimulada. Em seguida, Correia pediu que as crianças guardassem a bola e terminou a aula.

8 – Processo avaliativo

Não houve esclarecimento sobre o processo.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 7

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE CORREIA

AULA 3

DADOS PESSOAIS

Instituição: Projeto Camargo

Nome: Correia

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2004

Ano de ingresso na docência: 1985

Ano de Ingresso na instituição: 1998

Turma observada: Escolinha Esportiva – meninas de 7 a 9 anos

ASPECTOS OBSERVADOS:

1 – Data, hora e local da aula

27/9/2010 – 15h às 6h30 / Galpão

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Correia chegou e sentou na cadeira. Voltou-se para uma menina falando de sua barriga em tom de brincadeira. Iniciou a aula depois disso.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Formas de andar, correr e saltitar.
- Impulsos com 1 e com 2 pés.
- Saltos: cossaco, arqueado, salto biche.
- Acrobáticos.
- Equilíbrios.
- Abdominais.

5 – Metodologia utilizada

- Em coluna: Corrida ao redor do tapete e seguida de diferentes formas de andar, saltitos com os braços à frente e joelho alto.
- Em fileiras, individualmente: Realização de Saltitos diversos escolhidos pelo professor.
- Em cima do colchonete: Execução de Saltitos, Saltos e Acrobáticos sugeridos pelo professor.
- Em duplas: Equilíbrios.
- No centro individualmente: Exercícios de Alongamento e Abdominais.

6 – Materiais utilizados

Colchonete.

7 – Relação Professor/Aluno

Correia sempre mostra ou detalha verbalmente os exercícios. Em determinado momento pergunta à menina: *“Ei, que doídice é essa?”*, referindo-se ao exercício executado por ela. Em outro momento brinca com as crianças.

A aula foi divertida, percebi que as crianças estavam mais felizes, porém, logo em seguida Correia fala com as meninas ironicamente. O clima lúdico se perde.

Correia diz à criança que estava com a garrafa na boca, demonstrando irritação: *“Não pode tomar água”*. No final da aula, as meninas ficam em posição de borboleta por alguns minutos e Correia diz, olhando a hora no celular: *“Força, vai... forçando!”*. Finaliza a aula e se despede das crianças.

8 – Processo avaliativo

Não foi explicitado o processo avaliativo.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 7

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE CORREIA

AULA 4

DADOS PESSOAIS

Instituição: Projeto Camargo

Nome: Correia

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2004

Ano de ingresso na docência: 1985

Ano de Ingresso na instituição: 1998

Turma observada: Escolinha Esportiva – meninas de 7 a 9 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, hora e local da aula

29/9/2010 – 15h às 16h30 / Galpão

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Correia cumprimentou as crianças e solicitou que elas pegassem o material que seria utilizado na aula.

3 – Objetivo(s) da aula (Revelado ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos

- Elementos do aparelho – Corda.
- Elementos acrobáticos combinados com elementos do aparelho corda.

5 – Metodologia utilizada

- Em fileiras: Deslocamentos com Saltitos por dentro da corda com giro para frente e para trás.
- Em fileiras: Deslocamentos com Saltitos por cima da corda dobrada em dois.
- Em fileiras: Deslocamentos com Saltitos, girando a corda para frente e para trás (pernas estendidas).
- Em duplas: Exercícios com as cordas entrelaçadas - cabo de guerra;
- Em duplas: puxa-puxa.
- Individualmente: Execução de elementos Acrobáticos e Elementos de flexibilidade com a corda.
- Alongamento.

6 – Materiais utilizados

Corda.

7 – Relação Professor/Aluno

Correia inicia a aula mostrando o exercício a ser executado. Reclama sobre a falta de concentração das crianças e uma delas fala qualquer coisa. Correia responde: *“Não quero moleca aqui que fique resmungando para mim!”*. As crianças começam a se divertir e falavam alto, sorriam, não prestavam atenção ao que Correia propunha. Por conta disso, pediu silêncio e o clima lúdico foi perdido.

Percebendo a falta de interesse de algumas meninas, Correia volta-se para uma delas e diz: *“Tu estás com problema de quê?”*. Volta-se novamente para a mesma criança e fala: *“Parece que está começando hoje!”*.

O clima fica tenso, as crianças nervosas, já nem sabem o que fazer. *“Volta aqui vocês duas”*. Correia se dirige rispidamente às crianças que não se deslocam de

acordo com o que solicitou e grita em alguns momentos. Era constrangedor, as crianças nem olhavam no rosto de Correia.

Correia vê uma criança pegar a garrafa com refrigerante e diz: *Eu quero saber se isso aqui é festa; uma traz refrigerante, outra, pirulito. Vocês acham que aqui vocês vão para o Sílvio Santos, Xuxa? Eu estou me acabando aqui e vocês... os pais têm que ter consciência disso também. Vocês acham que isso aqui é brincadeira?*

Correia chamou uma criança que estava realizando um movimento e disse: *“Menina, vem cá menina! Já está fazendo errado de novo?”*. A criança tinha no máximo seis anos. Correia constrange a criança, percebi isso no rosto dela. O docente ficou muito irritado com as crianças nesse dia. Estranhei a reação dos pais. Às vezes até riam do constrangimento que suas filhas estavam passando.

8 – Processo Avaliativo

Não foi explicitado às crianças.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 8

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE DANTAS

AULA 1

DADOS PESSOAIS

Instituição: Clube Damasceno

Nome: Dantas

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 46 anos

Ano de conclusão da graduação: 1985

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2006

Ano de ingresso na docência: 1981

Ano de Ingresso na instituição pesquisada: 2000

Nível observado: Treinamento Infantil – 10 e 11

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, hora e local da aula

31/8/2010 – 15h27 às 7h / Galpão

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Dantas chega ao local do treino informando sobre os exercícios que devem ser executados no espaldar. Não cumprimenta as alunas, começa a aula dizendo o que elas devem fazer.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

O objetivo não foi explicitado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Flexibilidade.
- Limpeza (definição) e escritura da série.

5 – Metodologia utilizada

Escritura da série de movimentos de uma das alunas, outras duas ficam no espaldar fazendo uma sequência de movimentos pré-determinados, mais duas que chegaram atrasadas realizam o alongamento sozinhas.

As duas que estão no espaldar vão para diagonal e as do aquecimento vão para o espaldar e depois para diagonal. Em seguida, as meninas saem do aquecimento iniciam sua carga de trabalho repetindo o número de vezes determinado para aquele dia dos exercícios isolados, depois o número de vezes de passagem da série. A escritura é realizada neste momento.

6 – Materiais utilizados

- Maças, Corda e Bola.

7 – Relação Professor/Aluno

Dantas chama atenção das meninas sobre como fizeram o alongamento e manda que elas façam tudo novamente, obedecendo a ordem pré-determinada dos outros momentos. Olhava a série de uma menina, falava com as outras que estavam no aquecimento e ainda as que estavam no espaldar, questionando sobre a sequência que elas não fizeram corretamente.

O tom de voz de Dantas é um pouco alterado quando se dirige às meninas. Pergunta a elas sobre o aquecimento e quantas repetições fizeram, mas de forma ríspida. Não fala com carinho e complacência com as alunas. Incentiva uma das ginastas a criar, mas logo determina o que deve ser feito. Chama atenção das outras meninas para a concentração com tom de voz alto. Revela que não dá para dar atenção para todas ao mesmo tempo e diz: *“Trabalhem com consciência corporal, se querem trabalhar com rendimento, têm que trabalhar esse corpo!”*.

8 – Processo avaliativo

Não foi explicitado, mas durante a passagem da sequência de movimentos, Dantas ratificava ou retificava os exercícios executados em relação ao que estava escrito na ficha. Quantificava o valor dos elementos válidos e das faltas cometidas.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 8

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE DANTAS

AULA 2

DADOS PESSOAIS

Instituição: Clube Damasceno

Nome: Dantas

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 46 anos

Ano de conclusão da graduação: 1985

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2006

Ano de ingresso na docência: 1981

Ano de Ingresso na instituição pesquisada: 2000

Nível observado: Treinamento Infantil – 10 e 11anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, Horário e local da aula

20/9/2010 – 15h às 17h / Galpão

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Quando Dantas chegou, as meninas já haviam começado o alongamento. Perguntou se elas já estavam aquecidas, quais os aparelhos do dia e iniciou o trabalho.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

O objetivo não foi revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Elementos Isolados sem aparelhos.
- Passagem da série inteira com música.

5 – Metodologia utilizada

Trabalho dos elementos isolados da série – cada menina tem uma carga de trabalho, um determinado número de repetição. Em duplas, repetições dos elementos corporais, isolados, que cada uma realiza na composição.

Em seguida, Dantas sugeriu às ginastas a visualização de imagens (elementos técnicos) com os olhos fechados. Após esse processo, as meninas passavam as composições inteiras com música.

Depois de realizados os números de repetições referentes àquele dia, as crianças partiam para a execução da preparação física geral composta por exercícios abdominais, exercícios de resistência e em seguida alongamento.

6 – Materiais utilizados.

Arcos.

7 – Relação Professor/Aluno

Dantas, ao observar a execução da composição no tablado, pergunta sobre os aparelhos, carga de trabalho, indica os erros, atribui as penalidades para cada exercício realizado com execução incorreta. As crianças pouco falam, respondem às perguntas de Dantas com pequenos movimentos, não problematizam, elas escutam e repetem.

As informações são técnicas e transmitidas com rigidez. Depois que as meninas diziam que tinham realizado as repetições corretas previstas para o dia, Dantas autorizava a troca dos elementos isolados.

No tablado, Dantas indicava o ritmo em que a menina tinha que passar a série e dizia que se ela não acompanhasse o ritmo não teria que mudar a música. Em um momento Dantas me fez entender que daria chance à menina de criar alguma coisa, mas logo sugeriu o movimento.

Algumas meninas que não estavam no tablado foram chamadas por Dantas que perguntou por que estavam sentadas, e, não executando o que havia determinado, em seguida disse que elas estavam prejudicando a si mesmas.

Em determinado momento Dantas fala que a perna de uma ginasta está feia e a mão está como gavião.

Em seguida se dirige a menina que executava sua composição com música dizendo: *“Muito sem graça isso, eu não quero assim!”*. Depois que criança repete pela quarta vez, Dantas se irrita e diz: *“Nada, nada!”*, referindo-se à falta de validade de todos os elementos da composição que a ginasta havia executado naquele momento. Dantas dirigiu-se à ginasta e questionou acerca das modificações que tinha feito na série e que a menina não lembrou no momento da passagem com a música.

Outra menina entrou no tablado. Dantas proferiu algumas palavras de incentivo, pediu que a menina sorrisse ao executar seus elementos. Em seguida apontou dois erros. Dantas disse que a menina tinha que “treinar” o sorriso e pegou na bochecha dela fazendo com que abrisse o sorriso. Dantas grita e diz: *“Quando a música fica lenta eu preciso da sua alma e você não me dá a sua alma!”*. Depois, perguntou se a menina sabia contar de 1 até 4!.

A ginasta começa novamente a série e ouve as seguintes palavras: *“Se errar vai pensar no elemento vinte vezes”*. Dantas disse novamente que a menina tem que aprender a sorrir. Momento de estresse... Dantas levantou e gritou com a ginasta dizendo que quando a mãe dela chega piora tudo... a menina ficou mais nervosa do que já estava... muitos gritos. Dantas chamou a menina perto e perguntou o que estava acontecendo. A criança disse que estava se sentindo mal. Depois de ouvir isso Dantas ainda perguntou se ela tinha gostado da série que realizou... a ginasta negou, fazendo sinal com a cabeça.

Uma criança perguntou baixinho e com medo se podia beber água. Dantas se virou para outra ginasta e perguntou: *“O que você está fazendo, onde está a sua cabeça?”*. Não houve resposta. O silêncio das crianças me incomoda... Depois que terminam a série as meninas param na frente de Dantas e escutam, só escutam.

8 – Processo Avaliativo

Não foi explicitado, mas durante a passagem da sequência de movimentos, Dantas ratificava ou retificava os exercícios executados em relação ao que estava escrito na ficha. Quantificava o valor dos elementos válidos e das faltas cometidas.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 8

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE DANTAS AULA 3

DADOS PESSOAIS

Instituição: Clube Damasceno

Nome: Dantas

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 46 anos

Ano de conclusão da graduação: 1985

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2006

Ano de ingresso na docência: 1981

Ano de Ingresso na instituição pesquisada: 2000

Nível observado: Treinamento Infantil – 10 e 11anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, hora e local da aula

23/9/2010 – 15h às 17h / Galpão

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Nesse dia, quem começou a aula foi a professora de Balé. Quando Dantas chegou ao galpão, as meninas já estavam lá e ao fim da aula de Balé Dantas disse: *“Todas para o banquinho”*. Dantas se sentou e chamou uma menina para escrever sua série na ficha de avaliação. Enquanto isso, as outras da equipe continuavam no banquinho fazendo trabalho de flexibilidade.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Flexibilidade e execução e escritura da série de movimentos.

5 – Metodologia utilizada

Trabalho de flexibilidade no Banquinho.

Execução da composição no tablado com música para escritura da mesma na ficha de avaliação.

Execução da composição para ratificação e/ou retificação da mesma.

6 – Materiais utilizados

Maças, corda e arco.

7 – Relação Professor/Aluno

Dantas escreve a série de uma ginasta e se estressa bastante, gritando e reclamando da falta de “atenção” da menina. Não há diálogo no trabalho. Quando solicitada a criar alguma coisa, a criança apresentava dificuldade. Dantas interferia dizendo: *“Faz, cria, te vira! Vai aprender a trabalhar a sua cabeça!”*.

Em seguida, começa a escritura da série de outra aluna, enquanto procura a ficha para preencher, diz: *“Filha vai te mexendo, não fique parada”*. Nesse intervalo, orienta outras meninas em como manusear as maças. Questiona a aluna sobre alguns movimentos que tinha e que estava sentindo falta. Olha o código de pontuação e verifica que a dificuldade corporal não está sendo executada de forma válida.

Enquanto escrevia um movimento na série falava: *“Não tem aquecimento de coluna, você quer se aquecer em 10 minutos e não consegue fazer os elementos que valem mais, só os de dificuldade baixa”*. Nesse dia, Dantas apresentou muita inquietação e irritação, alguns exemplos disso: *“Desistiu? Então faça 500 vezes até acertar! Repita até acertar, continue!”*. Dizia, irritada, a uma ginasta. Para outra disse: *“Enquanto eu não disser troca, você não troca!”*, *“Eu quero mais rápido! Eu quero ver!”*.

Folheando o código e solicitando que a ginasta executasse o movimento, Dantas ia trocando até achar uma dificuldade que a ginasta executasse de forma válida. Disse-me em determinado momento: *“Elas mudam tudo o que a gente faz!”* Olhou para a menina e falou: *“De novo! Vai! Ei, não para não vai treinar! Tenta lançar para trás,*

você tinha um lançamento na reversão, porque tirou?". Pede calma à menina, indica formas de resolver problemas.

Difícilmente as crianças eram levadas a refletir sobre seus movimentos, a criar, algumas vezes o faziam, mas sob pressão, de forma repressiva, pelo menos foi o que percebi.

Dantas se reportou a uma menina assim: *"Eu quero esse salto muito bem feito"*. Em seguida, chamou a aluna e disse que ela tinha problemas com música lenta. 17h, fim de treino.

8 – Processo avaliativo.

Não foi explícita. Dantas corrigia os movimentos e dava a nota quando as meninas realizavam a composição com música.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 8

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE DANTAS

AULA 4

DADOS PESSOAIS

Instituição: Clube Damasceno

Nome: Dantas

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 46 anos

Ano de conclusão da graduação: 1985

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2006

Ano de ingresso na docência: 1981

Ano de Ingresso na instituição pesquisada: 2000

Nível observado: Treinamento Infantil – 10 e 11anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, hora e local da aula

28/9/2010 – 15h às 17h / Galpão

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Quando Dantas chegou, as meninas já haviam começado o alongamento. Dantas falou com as crianças rapidamente e logo começou a corrigir as posições.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Preparação Física Geral.

- Dificuldades Corporais isoladas.
- Passagem de série e correção das fichas.

5 – Metodologia utilizada

- Banquinho com exercícios de flexibilidade e depois seguiu para barra dando continuidade aos exercícios.
- Deslocamento em diagonal com lançamento de pernas para frente.
- Na diagonal, deslocamentos utilizando os elementos corporais que cada ginasta executava na composição.
- Passagem de série com música e correção das fichas de competição.

6 – Materiais utilizados

Banco, barras, maçãs, bola.

7 – Relação Professor/Aluno

Dantas chegou demonstrando muito estresse, vinha de outra atividade. Gritou muito com as meninas. Batia palmas freneticamente proferindo palavras firmes e em tom de voz alto.

Algumas meninas choravam porque o movimento de flexibilidade causava dor. Dantas forçava as meninas mexendo nas articulações, dizia, de forma ríspida, que estavam tortas. O tratamento com as crianças nesse dia foi grosseiro. *“Você está com o joelho frouxo, coloca o calcanhar para cima, encaixa esse bumbum!”*, dizia Dantas, em tom áspero.

Dantas chamava as meninas contando regressivamente pedindo atenção para o que falava.

Muito estresse! Percebi as mães comentando sobre o clima pesado. Sempre corrigindo, Dantas pouco incentivava o grupo. Na ânsia de forçar e corrigir o movimento de flexibilidade de uma ginasta, Dantas fez com esta caísse de joelho no chão e se machucasse. Nesse momento, a mãe da criança pôs as mãos na cabeça e virou de costas, não falou nada!

Dantas diz que está triste com as meninas porque elas estão trabalhando desde janeiro a mesma coisa e continuam fazendo errado. Dirige-se às ginastas dizendo: *“Se não quer sofrer troca de modalidade, porque esta modalidade exige flexibilidade”*. Algumas meninas choram. Dantas diz: *“Vocês têm 11 anos, não têm*

porque abrir o berreiro aqui!". E continua: *"Alguém mandou abaixar a perna?"* Disse à criança quando esta tirou a perna de cima da barra.

Gritando com as meninas o tempo todo, Dantas disse: *"Que tristeza, que decepção! Precisa mais consciência na cabeça de vocês!"* As crianças ficavam caladas, lacrimosas. As mães apenas comentavam, acerca do estresse, umas com as outras. Dantas falou com uma das meninas: *"Você não trabalha a sua cabeça em relação ao que o seu corpo vai fazer. A perna cai porque não está consciente"*. Fim de treino!

8 – Processo Avaliativo

Não explícito.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 9

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EIRAS

AULA 1

DADOS PESSOAIS

Instituição: Escola Espíndola

Nome: Eiras

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 42 anos

Ano de conclusão da graduação: 1989

Titulação e ano de conclusão: Especialista -1996

Ano de ingresso na docência: 1990

Ano de Ingresso na instituição: 2009

Nível observado: Escolinha – 6 a 16 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, horário e local da aula

1º/9/2010 – 17h30 às 18h30 / Sala de Dança

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Cumprimentou rapidamente as alunas e as chamou para iniciar a aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Dificuldade Corporal: Flexibilidade
- Outros elementos corporais: Saltitos

5 – Metodologia utilizada

- No centro, individualmente: realização de exercícios de flexibilidade no solo com música.
- Na barra, individualmente: exercícios de flexibilidade do tronco.
- Em fileiras: Saltitos diversos em deslocamento.
- No centro: exercícios de alongamento.

6 – Materiais utilizados

Não utilizou material.

7 – Relação Professor /Aluno

As alunas não falam muito na aula. Eiras determina todos os movimentos, detalhando-os verbalmente e depois as meninas repetem. Eiras chama a atenção de uma aluna solicitando que tire a blusa, mas a menina se recusa a tirar.

Em determinado momento eiras diz às alunas que têm que sentir o corpo, prestar mais atenção nos movimentos.

A relação é constituída mais de monólogos por parte do professor. Mas o tratamento que Eiras dá às alunas é carinhoso e, às vezes, motivador.

8 – Processo avaliativo

Não foi esclarecida a forma de avaliação.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 9

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EIRAS

AULA 2

DADOS PESSOAIS

Instituição: Escola Espíndola

Nome: Eiras

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 42 anos

Ano de conclusão da graduação: 1989

Titulação e ano de conclusão: Especialista -1996

Ano de ingresso na docência: 1990

Ano de Ingresso na instituição: 2009

Nível observado: Escolinha – 6 a 16 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, horário e local da aula

20/9/2010 – 17h30 às 18h30 / Sala de Dança

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Eiras falou rapidamente com as crianças e disse que já iria iniciar.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Formas de andar e equilibrar.
- Aparelho Bola: empunhadura, quicadas.
- Combinação de Elementos Corporais com os Elementos do Aparelho.

5 – Metodologia utilizada

- Em fileiras: Deslocamentos sem música – formas de andar, equilibrar.
- Em fileiras: Exploração das possibilidades de manuseio do aparelho bola.
- Execução de diversas formas de quicadas no centro do tapete com exploração de ritmos diferentes.
- Em fileiras: Deslocamentos com combinação dos elementos corporais (equilíbrios) com os elementos do aparelho (quicadas).
- No centro: exercícios de alongamento.

6 – Materiais utilizados

Bola.

7 – Relação Professor /Aluno

Eiras começou a aula detalhando verbalmente e mostrando os exercícios para que as alunas os repetissem. Em seguida começou a corrigir a postura das crianças.

Enquanto as crianças executavam Eiras caminhava por entre elas; ora corrigindo os movimentos, ora incentivando de forma carinhosa. Apesar de não se pronunciarem muito, as crianças pareciam ter certa liberdade e descontração. O momento de criatividade e exploração do aparelho foi breve, logo Eiras solicitou que as crianças fizessem um exercício que sugeriu.

Eiras explicou as possibilidades de execução dos movimentos e questionou sobre os problemas que as meninas encontraram ao realizarem os exercícios com a bola. Antes de receber respostas, disse como deveriam realizar os movimentos e determinou também o ritmo deles.

8 – Processo avaliativo

Não foi esclarecida a forma de avaliação.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 9

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EIRAS

AULA 3

DADOS PESSOAIS

Instituição: Escola Espíndola

Nome: Eiras

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 42 anos

Ano de conclusão da graduação: 1989

Titulação e ano de conclusão: Especialista -1996

Ano de ingresso na docência: 1990

Ano de Ingresso na instituição: 2009

Nível observado: Escolinha – 6 a 16 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, Horário e local da aula

22/9/2010 – 17h30 às 18h30 / Ginásio

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Eiras chegou e cumprimentou rapidamente todos e em seguida deu início à aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não revelado.

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Dificuldade Corporal: Flexibilidade e Pequenos Saltos.
- Outros Elementos Corporais: saltitos.

5 – Metodologia utilizada

- Em círculo: execução de movimentos de alongamento e flexibilidade no solo.
- Em fileiras: Deslocamentos utilizando saltitos e pequenos saltos.

6 – Material utilizado

Não utilizou material.

7 – Relação Professor/Aluno

Hoje, vejo Eiras incentivando mais o diálogo. Fala com as crianças tocando-as com carinho e cuidado e incentivando na execução dos movimentos. *“Estão sentindo a perna?”*, arguiu o docente ao sugerir o exercício de flexibilidade.

Em determinado momento pergunta às alunas, referindo-se à estética do movimento: *O que é mais bonitinho: fazer assim? (de cabeça para baixo?) ou assim? (cabeça para frente?)*. As crianças respondem e Eiras as incentiva. Solicita que as alunas experimentem alguns movimentos e não corrige, deixa as meninas à vontade. Em seguida Eiras chama as alunas para alongar e nesse momento elas conversam bastante, se expressam, perguntam. Depois disso, Eiras termina a aula despedindo-se de todas.

8 – Processo Avaliativo

Não foi explicitado.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

APÊNDICE 9

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS DE EIRAS

AULA 4

DADOS PESSOAIS

Instituição: Escola Espíndola

Nome: Eiras

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 42 anos

Ano de conclusão da graduação: 1989

Titulação e ano de conclusão: Especialista -1996

Ano de ingresso na docência: 1990

Ano de Ingresso na instituição: 2009

Nível observado: Escolinha – 6 a 16 anos

ASPECTOS OBSERVADOS

1 – Data, horário e local da aula

27/9/2010 – 17h30 às 18h30 / Ginásio

2 – Recepção dos participantes pelo professor

Eiras chega e diz: “*Olá meninas, tudo bem? Vocês têm que deixar os aparelhos no lugar para podermos começar a aula*”. Depois que as alunas agasalham o material no lugar, Eiras inicia a aula.

3 – Objetivo(s) da aula (revelado ou não)

Não revelado

4 – Conteúdos/conhecimentos abordados na aula

- Dificuldades corporais: Ondas.

- Outros Elementos Corporais: Balanceamentos e Circunduções.
- Elementos do Aparelho Maças, Arco, Bola, Corda e Fita.

5 – Metodologia utilizada

- Em círculo individualmente, Eiras faz exercícios de alongamento com as alunas.
- Em círculo: Com deslocamento, ondas do corpo, balanceamentos e circunduções.
- Execução de exercícios de alongamento ainda em círculo
- Em fileiras, cada aluna com um aparelho diferente: deslocamentos com realização exercícios típicos dos aparelhos maçãs, corda, arco, bola e fita.
- Em fileiras: Deslocamentos com combinações dos elementos do aparelho com os elementos corporais
- No centro: exercícios de Alongamento.

6 – Materiais utilizados

Corda, Arco, Bola, Maças e Fita.

7 – Relação Professor/Aluno

Eiras apresenta as alunas novas com entusiasmo para as outras. O clima é muito fraterno e alegre. Eiras está radiante, solto, motivado.

Eiras propõe os exercícios, conversa com as crianças, estimula, chama atenção para algumas posturas. Toca nas crianças. Pergunta se as meninas cansaram ao realizar os movimentos. Diz: “*Quem lembra o que é onda?*” Problematiza a questão do espaço perguntando: “*Por que vocês se embolaram aí?*” As meninas não respondem, se divertem com a “bagunça” e Eiras não se incomoda com isso demonstrando alegria.

Eiras explicou às crianças sobre os exercícios sugeridos e diz que eles podem ser modificados, que as meninas têm que modificar, criar, pensar outras coisas. Diante dessa revelação percebi empolgação por parte das alunas que olhavam uma para outra com sorriso no rosto. Eiras se despediu carinhosamente e terminou a aula.

8 – Processo Avaliativo

Não estava explícito, mas Eiras diagnostica em determinado momento da aula, se as meninas apreenderam as características das ondas.



Universidade Federal do Pará

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



Carta Provisória: 017/10 CEP-ICS/UFPA

Belém, 14 de abril de 2010.

À Prof^a. Esp. Céres Cemíframes de Carvalho

Senhora Pesquisadora,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa "O TRATO COM O CORPO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA GINÁSTICA RÍTMICA" de CAAE 0006.0.073.000-10 e parecer n° 002/10 - CEP-ICS/UFPA, foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, na reunião do dia 14 de Abril de 2010.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 15 março de 2011, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Wallace Raimundo Araujo dos Santos
Coordenador do CEP-ICS/UFPA





Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

ANEXO 2

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE ALMEIDA

DADOS PESSOAIS

Instituição: Colégio Anunciação

Nome: Almeida

Idade: 29 anos

Profissão: Professor de Educação Física

Ano de conclusão da graduação: 2004

Titulação e ano de conclusão: Graduação

Ano de ingresso na docência: 2006

Ano de Ingresso na instituição: 2006

Nível observado: Escolinha – 7 a 10 anos

PERGUNTAS GERADORAS:

1 - O que é corpo para você?

Acho que corpo pra mim é como se fosse mesmo... tem o significado de ser o meu instrumento de trabalho, mas quando a gente fala em corpo, eu acho que as pessoas ainda se remetem muito ao corpo físico, a coisa física e eu acho que corpo é mais do que simplesmente aquela coisa física que a gente vê. Então, quando a gente trabalha o corpo, o que é o corpo? É o indivíduo como um todo, incluindo a parte emocional, a parte física, toda a história que o indivíduo tem. Então o corpo, eu acho que ele transmite um pouco a história do indivíduo. Além do físico e do emocional vem trazendo a história dele, então quando eu olho para um corpo, acho que ele fala quem sou eu, a identidade da pessoa, mas é assim... é o meu

instrumento de trabalho, mas não a parte física, o corpo como um todo, o corpo! O completo, não simplesmente o corpo físico!

2 - Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno (a)?

Eu acho... eu não sei... eu acho que eu tenho assim... duas visões um tanto quanto diferenciadas. Mas eu ainda tenho muita tendência a uma visão tecnicista, de ver aquele corpo e trabalhar aquele corpo, o físico mesmo, o estético... de olhar para aquilo e dizer: Não! Aquela ponta está errada, eu tenho que trabalhar isso, aquele joelho está muito frouxo, então o físico! E assim, a outra vertente é aquela coisa mais da pedagogia mesmo, de você trabalhar o indivíduo, a ação social dele dentro da sala de aula, na aula de GR mesmo, entendeu? Ensinar que cada um tem seus limites e que cada corpo é um corpo, um é diferente do outro não é? E isso é muito difícil porque isso está muito presente na GR. Porque a flexibilidade é diferente de uma criança para outra, a própria forma de como você estimula a criança e a criança te responde é de forma diferente, porque uma vai dar tudo de si e diz: Ah, eu vou conseguir e outra diz: Ah, ainda não consegui tia... e isso eu acho que a gente tenta trabalhar muito quando é mais no pedagógico. Quando a gente traz para o treinamento, a gente tenta inculcar isso de forma mais forte, mas a visão é muito tecnicista ainda e não tanto pedagógica como nas aulas mais rotineiras, entendeu?



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE BARROS

DADOS PESSOAIS

Instituição: Colégio Bonifácio

Nome: Barros

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Mestre - 2003

Ano de ingresso na docência: 1986

Ano de Ingresso na instituição: 2001

Turma: Escolinha – 6 a 9 anos

PERGUNTAS GERADORAS:

1 - O que é corpo para você?

É uma estrutura humana, se a gente for ver anatomicamente, é uma estrutura humana dividida em cabeça, tronco e membros, onde exerce uma função de deslocamento e de desenvolvimento, conforme o ambiente em que vive. E esse corpo é você, é a sua pessoa como ser. Para mim, por exemplo: se eu for te dar uma resposta direta é a estruturação humana... porque cada um tem um corpo! Até a pessoa que nasce com deficiência é um corpo, mas é um corpo dele. Então, cabeça, tronco e membros... não necessariamente, isso é uma resposta mais direta. Mas que também pode nascer sem os membros e é um corpo, não deixou de ser. É alguma coisa no espaço que representa o ser humano. Para mim isso que é corpo.

2 - Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno (a)?

O corpo para mim, no trabalho com a Educação Física, é um corpo holístico. Eu procuro trabalhar, na fase da criança, toda a parte psicomotora, trabalhando a estruturação corporal, se trabalha a direção, se trabalha os planos, ela como pessoa, pode ser até a parte teatral, na brincadeira, naquela parte toda da motricidade humana; de correr, de saltar, de pular – na fase da criança - que é muito importante para a maturidade dela, não só corporal, como também, na parte mental, social...como ela vai enfrentar os problemas, como ela vai enfrentar as vitórias e as derrotas, se um dia ela chegar a ser uma atleta. E aí, depois da fase mais adulta, elas vão tentando mostrar elas mesmas, o que o corpo delas sente, porque cada indivíduo é diferente, ninguém é igual. Então eu não posso chegar lá e dizer: eu vou trabalhar o corpo dessa menina só nesse estilo e dessa aqui também, não! Estilos diferentes, corpos diferentes e também elas vão mostrar o que elas podem fazer. O movimento em uma é uma coisa, o movimento em outra, é outra. Elas gostam, devido a ginástica ser diversificada, elas gostam... têm umas que gostam mais da fita, têm outras que gostam mais da corda... e a característica de cada uma delas vai importar, vai ser importante para elas e para mim também. Agora, quanto ao corpo, nessa parte, a gente procura enquanto educador (eu penso muito assim) trabalhar o melhor que tem nelas e tentar ajudar, por exemplo, às vezes a gente recebe crianças muito tímidas, que não sabem... que não conseguem..., e ajudar naquilo.....que elas tenham a participação corporal, porque dentro da própria aula, elas vão fazer na vida profissional, na vida até amorosa, na vida de conhecimento social com os outros, com os amiguinhos também, conversar com os amigos, trocar e enfrentar todos esses ai... do corpo delas mesmas... se expressar através do corpo, coisas interiores que elas podem colocar para fora. Porque às vezes só o olhar já expressa o corpo, não é?



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

ANEXO 4

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE CORREIA

DADOS PESSOAIS

Instituição: Projeto Camargo

Nome: Correia

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 45 anos

Ano de conclusão da graduação: 1988

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2004

Ano de ingresso na docência: 1985

Ano de Ingresso na instituição: 1998

Turma: Escolinha – 6 a 10 anos

PERGUNTAS GERADORAS:

1 - O que é corpo para você?

É uma unidade funcional, complexa, com capacidades diversas de aprimoramento tanto motor como psicológico.

2 - Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno (a)?

Em relação ao corpo do atleta-aluno: um sistema com capacidades de aprimoramento funcional, onde podemos aplicar os trabalhos de desenvolvimento motor, dentro de toda a sua globalização, ou seja, em cima das funções motoras tanto de lateralidade, de tonicidade, de equilíbrio, espaço-temporal...o desenvolvimento das “práxias”. Então em cima desse sistema motor eu posso trabalhar esse corpo para que ele renda naquilo que nós precisamos para

desenvolver um atleta de alto rendimento. Além também, das funcionalidades psicossociais que também servirão, no futuro, mesmo que ele não seja um atleta de alto rendimento, mas pelo menos vai servir para ser um grande cidadão.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

ANEXO 5

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE DANTAS

DADOS PESSOAIS

Instituição: Clube Damasceno

Nome: Dantas

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 46 anos

Ano de conclusão da graduação: 1985

Titulação e ano de conclusão: Especialista - 2006

Ano de ingresso na docência: 1981

Ano de Ingresso na instituição: 2000

Turma: Treinamento – 11 e 12 anos

PERGUNTAS GERADORAS:

1 - O que é corpo para você?

Corpo para mim é matéria, é consistência humana, aquilo que encapa todo o nosso espírito, a nossa alma. Nós somos interligados nesse corpo pelas nossas ações através do cérebro que, exatamente, faz com que este corpo atue dentro das ações que o cérebro comanda para que o corpo possa agir. Nós todos estamos interligados por uma máquina. Eu trabalho com Educação Infantil e sempre digo para os meus alunos que nós temos um computador e que esse computador é o nosso cérebro que tem muitos fiozinhos e que esses fiozinhos é que fazem essa nossa parte de locomoção, a parte dos sentimentos, do olfato, de todas as nossas relações. Esse cérebro comanda exatamente o nosso corpo. Então para mim corpo

é matéria, é a consistência humana e nós temos uma máquina chamada cérebro e um coração que funciona e que faz nosso corpo agir dentro do espaço.

2 - Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno (a)?

Eu vejo, na GR, um corpo que se molda a um perfil que é a modalidade da GR. O que eu procuro fazer com as minhas alunas é exatamente isso: Eu não demonstro, eu falo para que o cérebro possa realmente agir nesse espaço e ela possa entender através das palavras o que o corpo tem que fazer. Então nós procuramos trabalhar dentro desse perfil da ginástica... trabalhar o corpo dessa ginasta como um mecanismo que vem acionado por essa máquina que é o cérebro e a ginasta tem a reação através do corpo, onde ela vai moldar todas as atitudes, todas as ações ao perfil que a GR oferece, dentro das limitações de cada corpo. Nós temos vários tipos de corpos. Nós temos corpos flexíveis, corpos que são menos flexíveis, nós temos ginastas que trabalham com sua inteligência mais rápida, que entendem mais. Há ginastas que têm uma certa lentidão no aprendizado e tudo isso influencia dentro do corpo, do que vai ser uma ginasta dentro de uma competição, da preparação que ela tem, para que ela possa atuar naqueles 1'30" (que é uma série de ginástica). A gente procura sempre trabalhar dentro do perfil. Se a ginasta é rápida nós trabalhamos dentro do manejo, se ela tem uma agilidade maior com as mãos para trabalhar o aparelho, então nós aproveitamos esse perfil que ela tem. Nós estudamos cada perfil da ginasta. Se ela é mais emotiva, se ela pode transportar o que quer através das emoções, então nós trabalhamos mais essa parte das emoções. Se temos uma ginasta que tem bastante flexibilidade, então nós exploramos bastante a flexibilidade dela. Se é uma ginasta que tem muita força, nós vamos trabalhar uma série onde ela vai apresentar as qualidades físicas de base que ela já traz consigo mesma. Então nós procuramos sempre introduzir esse trabalho que a ginasta precisa. Se o aluno objetiva, dentro da GR, apenas fazer uma aula, nós trabalhamos dentro do profissionalismo o que o aluno gosta de realizar, que é somente a atividade. Se o aluno nos procura porque ele quer ascender dentro da GR, então nós procuramos forçar um pouquinho mais dentro das qualidades que ele tem e dentro daquilo que ele se propõe a fazer. Nós colocamos a nossa proposta

de trabalho acima de tudo, como se tem que trabalhar esse corpo, como esse corpo vai reagir, o perfil longilíneo que a ginasta tem que dar a ele. Que ela precisa ter cuidado com a sua alimentação, precisa ter cuidado com o seu corpo, precisa ter cuidado com as suas linhas... e precisa ter cuidado exatamente com essa alimentação para ter uma maturidade de saber que uma alimentação errada pode levar a um desgaste muito maior dentro das atividades realizadas na quadra. Então, se a ginasta quer trabalhar dentro de um treinamento, onde ela tem a perspectiva de avançar naquilo que faz, de mostrar tudo o que tem, então nós vamos trabalhar com seriedade, vamos trabalhar com a nossa alimentação para que não possamos ter acidentes, estragos nesse corpo. Nós temos todo um cuidado de fazer uma preparação física muito forte no corporal das alunas para que elas não se machuquem. Nós temos um número muito pequeno de acidentes no treinamento. Nossas meninas têm uma preparação física muito forte em cada grupo muscular para que elas não tenham contusões. Eu raramente vejo uma torção, um problema de coluna que é o que mais nós técnicos, nessa modalidade, temos medo porque trabalhamos muito a flexibilidade. Virilha também é uma área que rapidamente se distende. Nós temos respeito ao corpo que nós trabalhamos.



Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

ANEXO 6

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EIRAS

DADOS PESSOAIS

Instituição: Escola Espíndola

Nome: Eiras

Profissão: Professor de Educação Física

Idade: 42 anos

Ano de conclusão da graduação: 1989

Titulação e ano de conclusão: Especialista -1996

Ano de ingresso na docência: 1990

Ano de Ingresso na instituição: 2009

Turma: Escolinha 6 a 16 anos

PERGUNTAS GERADORAS:

1 - O que é corpo para você?

Corpo é essa estrutura maravilhosa que nos permite viver, sentir, construir relações... Nos proporciona construir caminhos. Corpo é isso!!!

2 - Na ação pedagógica com a GR, como você vê o corpo de seu (sua) aluno (a)?

É meio complicado falar como é que a gente vê, porque depende do momento. Dependendo da intenção do trabalho, nossas ideias mudam. Quando eu penso na criança, na faixa etária de 7, 8, 9 e 10 anos, quando a gente trabalha a categoria infantil é maravilhoso ver as construções delas. É muito rico! A brincadeira com o espaço, a brincadeira com os materiais, a brincadeira com a própria

coleguinha... elas são capazes de construir coisas que nós mesmos, no dia a dia, acabamos por não perceber. A gente tem a intenção às vezes de colocar para elas coisas muito preparadas, prontas... e quando a gente percebe que aquelas intenções que nós repassamos a elas se desconstroem, para serem construídas com elas. A brincadeira, o pular, o saltar, o saltitar, o encostar o corpo no chão, o encostar o corpo na outra coleguinha... é fantástico ver o que elas são capazes de fazer. Eu tive uma experiência há pouco tempo... só o fato de elas entrarem na sala, (no 1º semestre quando nós estávamos dando aula), entravam tímidas, o corpinho era aquela coisinha quadradinha que entrava, sentava, levantava o pezinho, levantava a mãozinha e no 2º dia elas já chegavam diferentes, elas já chegavam com o passinho mais aberto, mais rápido... as relações eram diferentes. Eu gosto muito de lembrar desse momento porque foi algo que me chamou atenção. Eu sempre ia com uma aula pronta, mas eu acabava por não realizar aquela aula pronta para elas. Sempre tinha uma coisa diferente, nem que fosse assim uma palavra, ou mexer o material de forma diferente. Eu pensava em rolar uma bolinha no chão e elas já pensavam em rolar a bolinha no chão e passar por cima (o que eu achava que naquele momento elas ainda não tinham condições de fazer). Então a cada dia essa relação, esse corpo se relacionava de uma forma diferente. Isso ficou muito gravado, talvez por ter trabalhado a GR como treinamento e ver agora a ginástica como uma possibilidade de contato, de diálogo, de construção de amizade, de grupo. Eu acho que isso tem que enfatizar... esse corpo que é possível, que com ele e através dele a gente construa não só o movimento, mas construa algo mais. Que se estabeleça uma relação diferente com a GR; a criança e o espaço, a criança e o aparelho, a criança e os seus outros coleguinhas, a criança e esse profissional que está à frente dele e que é responsável por conduzir esse trabalho. Então esse corpo eu vejo assim um corpo rico! Eu quando percebo a categoria juvenil, na idade um pouquinho mais adiante, talvez pela própria forma como elas estão vivendo, lógico... porque cada faixa etária elas apresentam um comportamento diferente, isso é lógico, uma questão cronológica, uma questão biológica. Mas em termos de trabalho prático dentro de sala de aula, às vezes as coisas se perdem, elas adotam uma outra postura. Eu não sei se a gente proporciona isso também, de incutir também (e

eu acho que isso é um pouco da responsabilidade nossa) as coisas muito elaboradas, e elas acabam reproduzindo isso mesmo. A gente perde aquela criatividade, aquela coisa de não ter a pretensão de construir algo determinado, um elementozinho da GR e nós termos que conduzir esse trabalho da mesma forma. Talvez se nós conseguíssemos trabalhar esse corpo da mesma maneira de quando se inicia, o trabalho fluísse de uma outra forma, talvez o resultado fosse até melhor... porque a gente enriquece essa criança, esse adolescente e isso não pode ser perdido, essa essência que não pode ser perdida... de ver o corpo sempre com possibilidades, mas tendo como o ponto primordial a criatividade, essa despreensão de fazer as coisas assim quadradinhas, arrumadinhas, certinhas. E a gente acaba perdendo a ginástica. A gente acaba perdendo a oportunidade de estar criando e recriando.