

Corpo, Cultura e Educação Física

Vol. 2

Marcel Alves Franco
Aguinaldo Cesar Surdi
Antonio Fernandes de Souza Junior
Judson Cavalcante Bezerra
Julio Cesar Barbosa de Lima Pinto
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes
Organizadores



SEDISUFRN

Sobre o livro

A presente coletânea é construída pelo esforço de vários corpos. Seja os nossos próprios, docente e discentes – além de convidados – do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, seja o corpo de conhecimento. Com um formato diferente do volume anterior, *Corpo, Cultura e Educação Física vol. 2* assume abordagens temáticas, as quais são: Corpo, Natureza e Cultura, Corpo e Saúde e Corpo e Educação.

Fruto de trabalhos que tiveram também contribuição de outros programas de pós-graduação da UFRN, bem como de outras instâncias e instituições. O segundo volume da coletânea *Corpo, Cultura e Educação Física*, representa um movimento coletivo que busca os significados do corpo e as possíveis relações. Discutir a linguagem simbólica das danças populares brasileiras, a relação com a natureza e a concepção de *ki* no Aikido, o corpo a partir da atividade integrada “Educação, saúde e Cidadania”, a ludomotricidade como campo de estudo e modelo de intervenção do profissional na área da saúde, as implicações do treinamento de força muscular para crianças e adolescentes na saúde e prática esportiva, o trato pedagógico da luta nos cursos de formação e o corpo como rascunho na adolescência, para pensar a Educação Física no ensino médio. Dessa forma, os três temas buscam instigar e ampliar o olhar para as possibilidades da área da Educação Física em razão de sua pluralidade epistemológica.

Corpo, Cultura e Educação Física

Vol. 2

Marcel Alves Franco
Aguinaldo Cesar Surdi
Antonio Fernandes de Souza Junior
Judson Cavalcante Bezerra
Julio Cesar Barbosa de Lima Pinto
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes
Organizadores



Natal/RN
2018

Reitora

Ângela Maria Paiva Cruz

Vice-Reitor

José Daniel Diniz Melo

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Diretor)

Wilson Fernandes de Araújo Filho (Diretor Adjunto)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Conselho Editorial

Luis Álvaro Sgadari Passeggi (Presidente)

Alexandre Reche e Silva

Amanda Duarte Gondim

Ana Karla Pessoa Peixoto Bezerra

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha

Arrailton Araújo de Souza

Carolina Todesco

Christianne Medeiros Cavalcante

Daniel Nelson Maciel

Eduardo Jose Sande e Oliveira dos Santos Souza

Euzébia Maria de Pontes Targino Muniz

Francisco Dutra de Macedo Filho

Francisco Welton Lima da Silva

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Glória Regina de Góis Monteiro

Heather Dea Jennings

Jacqueline de Araújo Cunha

Jorge Tarcísio da Rocha Falcão

Juciano de Sousa Lacerda

Julliane Tamara Araújo de Melo

Kamyla Alvares Pinto

Luciene da Silva Santos

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Zikan Cardoso

Marcos Aurélio Felipe

Maria de Jesus Gonçalves

Maria Jalila Vieira de Figueiredo Leite

Marta Maria de Araújo

Maurício Roberto Campelo de Macedo

Paulo Ricardo Porfírio do Nascimento

Paulo Roberto Medeiros de Azevedo

Regina Simon da Silva

Richardson Naves Leão

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Samuel Anderson de Oliveira Lima

Sebastião Faustino Pereira Filho

Sérgio Ricardo Fernandes de Araújo

Sibele Berenice Castella Pergher

Tarciso André Ferreira Velho

Teodora de Araújo Alves

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago Rocha Pinto

Veridiano Maia dos Santos

Wilson Fernandes de Araújo Filho

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Morais

Coordenadora de Produção de Materiais

Didáticos

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenadora de Revisão

Maria da Penha Casado Alves

Coordenador Editorial

José Correia Torres Neto

Gestão do Fluxo de Revisão

Rosilene Paiva

Revisão Linguístico-textual

Bruna Rafaele de Jesus Lopes

Revisão de ABNT

Melissa Gabriely Fontes

Diagramação

Luiza Fonseca de Souza

Capa

Luiza Fonseca de Souza

Revisão Tipográfica

Letícia Torres

Catálogo da publicação na fonte. UFRN/Secretaria de Educação a Distância.

Corpo, Cultura e Educação Física / Organizado por Marcel Alves Franco, Aginaldo Cesar Surdi, Antonio Fernandes de Souza Junior, Judson Cavalcante Bezerra, Julio Cesar Barbosa de Lima Pinto e Maria Isabel Brandão de Souza Mendes. – Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

203 p. : PDF ; v 2.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br>

ISBN 978-85-7064-049-9

1. Educação física. 2. Corpo. 3. Cultura. I. Franco, Marcel Alves. II. Surdi, Aginaldo Cesar. III. Souza Junior, Antonio Fernandes de. IV. Bezerra, Judson Cavalcante. V. Pinto, Julio Cesar Barbosa de Lima. VI. Mendes, Maria Isabel Brandão de Souza.

CDU 796

C822

Elaborado por Verônica Pinheiro da Silva – CRB-15/692.

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Av. Senador Salgado Filho, 3000 | Campus Universitário
Lagoa Nova | 59.078-970 | Natal/RN | Brasil
e-mail: contato@editora.ufrn.br | www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3342 2221

PREFÁCIO

O segundo volume da produção intitulada “**CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA**” é fruto de uma coletânea de estudos realizados por pesquisadores e estudantes vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Este livro é uma colaboração muito relevante para todos que transitam pela Educação Física e que se importam com a diversidade de temáticas que a área aborda, tendo em vista o reconhecimento de sua pluralidade epistemológica proporcionada por meio dos estudos do corpo. As temáticas aqui destacadas realçam tanto conhecimentos veiculados às humanidades, quanto conhecimentos associados ao viés biológico.

Sem dúvida alguma, em tempos de incertezas para as instituições universitárias do nosso país, construir publicações como esta é reconhecer a seriedade de investimentos que têm sido feitos em abordagens amplas e consistentes, como as que se apresentam nesta obra. Os leitores, ao lerem cada capítulo deste livro irão se debruçar por demarcações específicas de seus autores e seus respectivos fundamentos teóricos e metodológicos. Além de poderem visualizar o contexto espaço temporal de cada pesquisa em questão.

Na primeira parte do livro, de modo instigante, o corpo humano é desnaturalizado e apresenta-se entrelaçado com a natureza e a cultura. Primeiramente, por meio de reflexões sobre os simbolismos presentes nos espetáculos *Folgedos e Guarnicê*, promovidos pelo Grupo Parafolclórico da UFRN e a seguir por meio de reflexões sobre o Aikido, tendo como foco o

ki, reconhecido como um dos princípios que regem essa manifestação da cultura de movimento.

Na segunda parte, os olhares se voltam para a relação entre corpo e saúde, por meio de diferentes olhares. Num primeiro momento, se debruça sobre as compreensões de corpo identificadas em produções da Atividade Integrada “Educação, Saúde e Cidadania”, a SACI. Logo a seguir por meio da Ludomotricidade, como *lócus* de estudo e de intervenção, há uma ênfase na saúde mental junto ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi). Para terminar essa segunda parte do livro, os olhares se voltam para o treinamento de força muscular em crianças e adolescentes, buscando-se apontar benefícios para a saúde e para a prática esportiva.

Para finalizar, de forma emblemática, apresentam-se desdobramentos pedagógicos da Educação Física. Para iniciar esse debate, o conteúdo “luta” é posto em cena para o fazer pedagógico nos cursos de formação de professores de educação física. E logo após isso, a ditadura do corpo perfeito na sociedade contemporânea é problematizada, uma vez que tanto tem atingido os jovens em idade escolar.

Gostaria, nesse momento, de destacar a importância das temáticas abordadas e reforçar a riqueza conceitual e metodológica deste livro para a formação de pesquisadores, professores e estudantes da Educação Física e áreas afins. Convido os leitores a refletirem sobre cada capítulo deste livro e a identificarem aproximações e distanciamentos entre eles, considerando as ricas experiências acadêmicas e pedagógicas socializadas nesta obra.

O segundo volume de **CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA**, deve ser objeto de debates para todos que se preocupam com temas contemporâneos. Temas esses, que nos fazem

refletir e que podem despertar a elaboração de novos estudos!
Desejo a todos uma ótima leitura!

Natal, junho de 2016.
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

12 Apresentação

Marcel Alves Franco
Aguinaldo Cesar Surdi
Antonio Fernandes de Souza Junior
Judson Cavalcante Bezerra
Julio Cesar Barbosa de Lima Pinto

14 Tema 1 Corpo, natureza e cultura

15 A LINGUAGEM SIMBÓLICA NAS DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS

Rosie Marie Nascimento de Medeiros
Terezinha Petrucia da Nóbrega

32 O KI NA RELAÇÃO ENTRE CORPO, NATUREZA E CULTURA NO AIKIDO

Marcel Alves Franco
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

61 Tema 2 Corpo e saúde

62 **COMPREENSÕES DE CORPO NA ATIVIDADE INTEGRADA “EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIDADANIA-SACI”**

*Déborah Reis do Nascimento
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes*

84 **LUDOMOTRICIDADE: EMERGÊNCIA DE UM CAMPO DE ESTUDOS E UM MODELO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE**

*Patrick Ramon Stafin Coquerel
Ana Charline Dantas Ferreira
Sandra Ferreira Tavares
Henrique César dos Santos Costa
Fabio Henrique Costa de Oliveira
Raquel da Silva Ferreira
Éloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim
Maryana Pryscilla Silva de Morais
Ludmila Lucena Pereira Cabral Martins
Marcio Romeu Ribas de Oliveira
Jônatas de França Barros*

117 **TREINAMENTO DE FORÇA MUSCULAR PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: IMPLICAÇÕES PARA A SAÚDE E A PRÁTICA ESPORTIVA**

*Renê de Caldas Honorato
Arnaldo Luis Mortatti*

133 Tema 3 Corpo e educação

- 134** **UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA
PARA O TRATO PEDAGÓGICO DA
LUTA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Rodolfo Pio

José Pereira de Melo

Marcelo Soares Tavares de Melo

Antônio de Pádua dos Santos

- 157** **O CORPO COMO RASCUNHO NA ADOLESCÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

José Pereira de Melo

Evando Carlos Moreira

187 Sobre os autores e os organizadores

APRESENTAÇÃO

Essa coletânea emerge de diálogos ocorridos entre estudantes, professores e pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que compreendem a diversidade epistemológica da Educação Física na qualidade de um reconhecimento de seus aspectos históricos, socioculturais, filosóficos, biológicos, entre outras dimensões que constituem o ser humano.

Desse modo, este segundo volume do **CORPO, CULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA** tem por objetivo ampliar a visibilidade das produções desenvolvidas por estudantes e pesquisadores do PPGEF/UFRN, demonstrando a pluralidade epistemológica que surge dos desdobramentos do corpo no âmbito da Educação Física. Assim, para uma organização da obra, foram criadas três grandes categorias temáticas: Corpo, Natureza e Cultura; Corpo e Saúde; Corpo e Educação.

Logo, essas categorias temáticas representam os esforços dos discentes e docentes que compõem os diversos grupos de pesquisas vinculados ao PPGEF/UFRN, os quais podemos citar: o Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC); Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (ESTESIA); Grupo de Estudo e Pesquisa em Biologia Integrativa do Exercício (GEPEBIEX); Grupo de Pesquisa Atividade Física e Exercício Físico em Populações Especiais; Grupo de Estudos em Ludomotricidade (GEL); Grupo de Estudo e Pesquisa em Fisiologia do Crescimento, Desenvolvimento e Desempenho Motor; e Grupo de Pesquisa sobre Efeitos Agudos e Crônicos do Exercício (GPEACE).

Embora apenas alguns dos grupos de pesquisa vinculado ao PPGEF/UFRN estejam representados nessa coletânea, pontuamos que os textos são parte de uma totalidade plural na produção do conhecimento. Assim, este livro é um convidativo para as comunidades científicas que dialogam com área da Educação Física, possibilitando um panorama geral das produções que, no momento, estão nos horizontes desses estudantes e pesquisadores, proporcionando reflexões e diálogos que reforcem a valorização da diversidade epistemológica da Educação Física.

Marcel Alves Franco

Aguinaldo Cesar Surdi

Antonio Fernandes de Souza Junior

Judson Cavalcante Bezerra

Julio Cesar Barbosa de Lima Pinto



Tema 1

Corpo, natureza e cultura

A LINGUAGEM SIMBÓLICA NAS DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS

Rosie Marie Nascimento de Medeiros
Terezinha Petrucia da Nóbrega

Nota sobre a expressão

Afirmamos a dança como linguagem artística do movimento por meio do gesto expressivo. A expressão do corpo em geral e a expressão estética em particular conferem ao que ela exprime uma existência particular. Essa “operação expressiva realiza ou efetua a significação e não se limita a traduzi-la” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 223). Então, o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido por um ato do espectador no processo de comunicação e no interior de uma cultura.

A expressão encontra-se relacionada com o mundo dos objetos e dos símbolos culturais, pois o corpo humano é expressivo em cada um de seus gestos. Merleau-Ponty (1945) acentua a relação entre expressão, corpo e mundo por meio dos aspectos afetivos, simbólicos, culturais, como podemos perceber na citação que segue:

De fato, a mímica da cólera ou aquela do amor não é a mesma para um japonês e para um ocidental. Mais precisamente a diferença das mímicas recobre uma diferença mesma das emoções. Não é somente o gesto que é

contingente em direção à organização corporal, é a maneira mesma de acolher a situação e de vivê-la. O japonês em cólera sorri, o ocidental ruboriza e bate o pé ou então empalidece e fala com uma voz estridente. Não é suficiente que dois sujeitos tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que as emoções deem a ambos os mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso do seu corpo, a construção simultânea de seu corpo e de seu mundo na emoção (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 229-230).

Há uma profunda ligação entre a expressão e o corpo por meio dos gestos. Assim os gestos podem significar diferentes aspectos do nosso ser, dos nossos sentimentos mais íntimos. Os gestos podem também comunicar as influências da cultura e dos códigos sociais. Essa relação entre a expressão do corpo e a cultura já foi demonstrada por meio da noção de técnica corporal. “Entendo por essa palavra a maneira pelas quais os homens sabem se servir de seu corpo” (MAUSS, 1950, p. 365).

A expressão engaja o corpo, os movimentos e as sensações em uma espécie de coreografia, na qual os gestos criam novos esquemas corporais, novas maneiras de expressão e comunicação que se tornam então disponíveis e ultrapassam a linguagem instituída, pois as sensações nos oferecem novos espaços de criação (*poièsis*) e de metamorfoses, como, por exemplo, na expressão artística.

Dentro do universo artístico dançante, vários são os gêneros comunicativos e expressivos dessa arte. Dentre eles, destacamos as danças populares, por compreendermos e visualizarmos tais horizontes escritos no corpo e revelados em cada gesto, em cada vestimenta, em cada foco de luz que exalta os corpos dançantes, como visualizados nas cenas por

ora visualizadas. As danças populares são textos corpóreos que transcrevem marcas da cultura. Assim, em cada gesto, em cada movimento, essas danças apresentam histórias, crenças e valores, dentre tantos outros aspectos que evidenciam cultura.

Faz-se necessário aqui compreender que:

Uma cultura é formada, efetivamente, pelas atividades dos seres humanos; é um sistema de ações entrecruzadas, um padrão funcional contínuo. Ela tem ingredientes físicos – artefatos; e também sistemas físicos – os efeitos étnicos que são estampados na face humana, conhecidos como sua expressão, e a influência da condição social no desenvolvimento, postura e movimento do corpo humano. Mas, todos esses itens são fragmentos que significam o padrão total de vida apenas para aqueles que estão familiarizados com ele e que podem ser lembrados de sua existência (LANGER, 1980, p. 101).

Buscando aprofundar essa compreensão de cultura, Zumthor (1993) afirma a faculdade, entre todos os membros do grupo, de produzir signos, de identificá-los e interpretá-los da mesma maneira. Assim, a cultura constitui o fator de unificação das atividades sociais e individuais, o lugar possível para que os interessados tomem as rédeas do seu destino coletivo.

Com base nessas referências compreendemos a dança como expressão da cultura de movimento. Nesse contexto, apresentamos as danças populares a partir da descrição de cenas de dois espetáculos do Grupo Parafolclórico da UFRN. Esse grupo, com 24 anos de existência, tem como principal objetivo a composição cênica de danças populares, dando-lhes novos sentidos estéticos e permitindo novas visualizações dessas manifestações dançantes. Ao longo desse período, o grupo vem

divulgando os saberes estéticos, culturais e simbólicos apresentados em suas danças em várias cidades do Brasil, tais como São Paulo, Foz do Iguaçu, Santa Cruz do Sul e Natal; bem como em outros países, participando de festivais internacionais de folclore e artes tradicionais, realizados em Portugal, na Espanha, México, Alemanha e China.

As cenas foram visualizadas e descritas, no intuito de criarmos horizontes significativos revelados pelas simbologias. Importante ressaltar que não apresentamos como intenção descrever as cenas a partir da visão dos bailarinos, dos coreógrafos. Trata-se da nossa leitura, da nossa apreciação a partir de nossa experiência enquanto público, integrante do grupo e pesquisadora, o que permite diferentes olhares sobre as coreografias, a trajetória artística, a dimensão estética e cultural. Nesse contexto de apreciação das coreografias, apoiamo-nos em Pavis (2005), em sua obra “análise dos espetáculos”, que enfoca instrumentos para receber e analisar um espetáculo e o que suas cenas podem evidenciar a partir da nossa interrogação sobre o corpo e o simbolismo dessas danças enquanto expressão estética e cultural.

Assim, voltamos o nosso olhar para as cenas de dois espetáculos de dança, *Folgedos* (espetáculo que apresenta danças da cultura afro-brasileira e indígena), que estreou no ano de 2000 e *Guarnicê*, (espetáculo que apresenta as danças da cultura do Maranhão, Brasil), que teve sua estreia em 2004. Compreendemos que essas cenas são significativas para a reflexão sobre o corpo em sua relação com a natureza e a cultura, com destaque para a passagem do gesto ao simbolismo.

Em suas reflexões sobre o universo simbólico, Eliade (1991) afirma que a evolução em relação à consideração dos símbolos enquanto modos de conhecimento, faz parte da reação

contra o racionalismo, o positivismo e o cientificismo do século XIX, caracterizando o segundo quarto do século XX. O referido autor aponta a importância do simbolismo para o pensamento arcaico e também, seu papel fundamental na vida de qualquer sociedade tradicional, pois, os símbolos revelam aspectos da realidade, os mais profundos, é consubstancial ao ser humano, precede a linguagem e a razão discursiva e, seu estudo, portanto, nos permite conhecer melhor os homens. Nesse sentido, percebemos a importância do reconhecimento dos símbolos e dos significados, enquanto fonte de conhecimento que revela aspectos da realidade do povo, seus modos de ser e de viver, sendo, portanto, inscritos e revelados culturalmente.

Chevalier (2006), em sua obra sobre os sentidos e significados das simbologias afirma que nós vivemos em um mundo de símbolos e um mundo de símbolos vive em nós. Os símbolos que fazem parte da vida imaginativa, escapam às definições. Assim, as palavras não são capazes de expressar todos os valores dos símbolos. Essa característica dos símbolos de não permitirem a total expressão por palavras de seus valores, torna evidente que sua percepção é eminentemente pessoal e, por sua vez, depende da cultura de quem o percebe. Assim sendo, “um símbolo só existe em função de uma determinada pessoa, ou de uma coletividade, cujos membros se identifiquem de modo tal que constituam um único centro” (CHEVALIER, 2006, p. 24).

Cenas de dança e seu universo simbólico

A primeira cena é retirada do espetáculo *Folgedos* e intitula-se *Três mulheres de Xangô*. A cena começa com o palco escuro. Quando a música inicia, um foco de luz central se acende,

evidenciando um bailarino que está ajoelhado e com o tronco flexionado sobre as pernas. A luz vai acendendo e o bailarino, que representa Xangô, começa a dançar realizando movimentos que exaltam o tronco, movimentos esses característicos das danças afro-brasileiras e de suas formas estéticas. Após um solo com giros e muitos movimentos de tronco e braços, entram em cena três bailarinas que representam as três mulheres de Xangô: Obá, Iansã e Oxum. Cada uma delas, apresenta movimentos e gestos que caracterizam esses orixás. Elas dançam em círculo, em volta de Xangô, que fica ao centro. Em um determinado momento Xangô convida a sua primeira esposa, Obá, para dançar. A bailarina, então, movimentava-se até a frente do palco, ressaltando também os movimentos do tronco. Ressaltamos, que essa bailarina, dança o tempo todo, escondendo com um dos braços, a orelha esquerda.

Após a dança de Obá, Xangô convida Oxum, sua segunda esposa, para a dança. Percebemos na dança de Oxum, movimentos leves e sensuais. Ela segura em sua mão um espelho e em todos os movimentos ela se observa, apreciando os gestos, o ritmo e sua beleza. Após a apresentação de Oxum, destaca-se à frente do palco, Iansã. Nesse momento, o que chama atenção é a gestualidade rápida, com muitos giros e movimentos fortes, que deslizam no palco e chamam a atenção de xangô, que passa a dançar com Iansã e nesse momento Obá e Oxum, saem de cena, dando espaço aos giros, a interação e aos movimentos de Xangô e Iansã, até que ambos saem de cena, a música cessa e as luzes se apagam.

Essa coreografia foi criada a partir do universo do Maracatu, dança afro-brasileira, originada em Pernambuco e com uma forte ligação com o candomblé. Esse, em seu significado mais antigo, trata-se de uma festa, um culto da religião negra

que se sucedia nos terreiros para celebração e valorização dos seus deuses, seus orixás. Esses orixás representam a essência do candomblé, pois constituem exemplos de vida a serem seguidos por seus membros, por meio dos seus mitos, sabedoria, bravura e atitude heroica, como afirma Lara (2008).

Percebemos na dança dos orixás, apresentada pelo *Grupo Parafolclórico da UFRN*, uma forte relação com o elemento simbólico, mais precisamente com o simbolismo dos quatro elementos: fogo, terra, água e ar. A dança de Iansã, a deusa das tempestades e dos ventos, exalta movimentos e giros rápidos, atravessando o palco, como se liberassem a fúria dos elementos presentes nas tempestades, os raios e os ventos.

De acordo com Chevalier (2006), o simbolismo do vento apresenta várias significações, tais como, vaidade, instabilidade, inconstância, tudo isso devido à sua agitação. Essas características simbólicas são perceptíveis na dança de Iansã, que aparece desbravadora, agitada, espalhando tudo que está a sua frente, realmente como uma tempestade, um forte vento que chega e domina. Por outro lado, percebemos também no simbolismo do vento a concepção do sopro da origem celeste, da criação divina, extrapolando sua significação destruidora, dando abertura à criação.

Na dança de Iansã, é perceptível esse caráter de criação, quando embalada pelos tambores, ela vai ao chão e em contato com a terra, remetendo ao princípio de criação, visto que a terra, simboliza a mãe, que gera. Na dança de Oxum, orixá considerada a rainha das águas doces, percebemos uma dança por vezes branda e em outros momentos como se adentrasse em uma correnteza. Logo, remetemos a dança de Oxum ao simbolismo das águas dos rios.

Sobre o simbolismo das águas dos rios, Chevalier (2006), afirma que remete à corrente da vida e da morte. Assim pensamos no fluir das águas por vezes tranquilas, por outras turbulentas, como presentes na dança de Oxum. Visto que, mesmo apresentando movimentos brandos, sensuais, ela precisa conquistar Xangô, assim como disputá-lo com Iansã e Obá, nesse sentido sua dança se torna mais turbulenta.

As significações simbólicas da água podem reduzir-se a três temas dominantes: fonte de vida, meio de purificação, centro de regeneração. Esses três temas se encontram nas mais antigas tradições (CHEVALIER, 2006, p. 15).

Além dessas significações, percebemos também em Chevalier (2006), o sentido destruidor e maléfico da água, pois essa tem o poder de engolir. Nesse sentido, na dança de Oxum, podemos perceber esse sentido, quando ela parece engolir outros orixás, com sua sensualidade e vaidade, para ganhar a atenção de Xangô. Esses elementos simbólicos apresentados na dança dos orixás, apresentam as várias significações que são atribuídas a cada gestualidade, que traduzem marcas da cultura e de uma história que está sempre sendo contada, apresentando-se, portanto, viva e rica em sentidos.

Passemos agora a refletir sobre uma cena do espetáculo *Guarnicê*. As cenas do espetáculo analisadas nos permitem ratificar o conhecimento do universo simbólico, pois esse espetáculo apresenta como elemento preponderante em sua composição e constituição o universo simbólico, representado principalmente pelo *Boi* e pelo *Cazumbá*, personagens presentes no *Bumba-Meu-Boi* do Estado do Maranhão, Nordeste do Brasil. A coreografia em pauta tem início com ambos, o Boi

e o *Cazumbá*, entrando no palco, o primeiro a frente, seguido discretamente pelo segundo, executando movimentos leves e calmos. O boi não parece perceber a presença do *Cazumbá*, até que esse vai para a sua frente e os dois ficam face a face. Nesse momento, ambos dançam juntos, giram e se comunicam por meio de uma parceria amistosa. Em um determinado momento da música, esses movimentos passam a ser rápidos e agressivos, quando o *Cazumbá* parece desafiar o *Boi*. Esse responde indo em sua direção, como se quisesse atingi-lo, mas ele escapa. Mais uma vez o *Boi* vai à sua direção, ele escapa novamente, até que ambos saem de cena para dar continuidade a uma outra variação da coreografia.

Nessa movimentação percebe-se a ambivalência dos personagens e as contradições da cultura expressas no caráter desafiante entre os dois personagens. Do ponto de vista simbólico, o *Cazumbá* é um personagem que não é considerado, nem humano, nem animal, nem homem nem mulher e representa os espíritos que estão presentes aos redores dos homens e também dos animais. Esse personagem é vestido com uma máscara que também não define bem suas características, qual tipo de bicho, de onde vem. Essa figura expressiva dança com gestos que o fazem, ao mesmo tempo, brincalhão e assustador, podendo ser considerado como um símbolo bipolar. Símbolos bipolares, como afirma Chevalier (2006), apresentam esse duplo aspecto, o de serem diurno e noturno. O *Cazumbá* pensado no aspecto noturno pode ser encarado como assustador, o monstro que aparece para assustar, seja o *Boi*, sejam as *Índias*, que também dançam com esse personagem e dão ritmo à cena. Já relacionado ao aspecto diurno, podemos percebê-lo como um novo ser brincalhão e até guardião das florestas em que vivem as índias, os bois.

De acordo com Chevalier (2006), é uma das características do símbolo conter riquezas contraditórias, pois os sentidos dos símbolos podem ser diferentes conforme sua situação em um determinado momento. Além dessas características do *Cazumbá*, importante analisar mais um elemento que potencializa seu poder simbolizante: a máscara. Barba e Savarese (1995) apresentam uma reflexão sobre a utilização das máscaras, evidenciando que essas são ao rosto dimensões extracotidianas. Além disso, ao vesti-las, perde-se a movimentação dos músculos faciais e as expressões do rosto. Nesse sentido, cabe um desafio àqueles que as utiliza, transformar esse objeto estético fixo, em um perfil vivo, atuante, simbólico.

Para Merleau-Ponty (2000), há uma relação humanidade-animalidade que se estabelece na dimensão da máscara. O filósofo cita o exemplo das máscaras esquimós que realçam o animal e seu duplo humano. As máscaras são, portanto, um dispositivo dessa passagem e inerência entre o corpo, a natureza e a cultura que ampliam a percepção da cultura e sua expressão em diferentes manifestações como é o caso das danças populares aqui estudadas.

O *Boi* também é simbólico. Esse animal representado na dança, oferece-se a nossa percepção e pode ser reconhecido de diversas maneiras. Seja pelas histórias contadas durante nossa vida, como a de *Mãe Catirina*, personagem do *Boi-Bumbá*, que grávida desejou comer a língua do boi. *Pai Francisco* matou o boi para satisfazer o seu desejo, mas por seu caráter mágico, o boi ressuscitou, como afirma Cascudo (2002).

Por essa ou por várias outras histórias que convivemos sobre esse animal e seus significados, nosso encontro com ele não é fechado, dogmatizado em sentidos determinados, mas depende das diversas possibilidades de interpretações, pois,

o símbolo “permanece indefinidamente sugestivo, nele cada um vê aquilo que sua potência visual lhe permite perceber” (CHEVALIER, 2006, p. 23).

Na cultura maranhense, o caráter simbólico pode ser evidenciado no ritual de batismo do boi, como evidencia Viana (2003). Segundo o autor, o *Bumba-Meu-Boi* no Maranhão faz parte do ciclo das festas juninas, assim no dia 23 de junho acontece o batismo do boi, que apresenta como simbolismo a purificação, a vivificação e renovação desse ente, dando-lhe status de cristão, como acontece nos ritos católicos do batismo. Após ser batizado, o boi passa a dançar nesse ciclo das festas juninas, a partir do ritual de passagem de pagão, para o ser cristão sob a proteção de São João.

Esse ritual de batismo ratifica o fato da percepção dos símbolos dependerem da cultura, das interpretações dos sujeitos que vivem aquele momento. Desse modo, outros significados podem ser atribuídos ao ser presenciado como na cena do solo do boi apresentada nesse texto. O símbolo só existe quando uma pessoa ou uma determinada coletividade se identifique e construa um único centro. Assim, “a percepção do símbolo exclui a atitude do simples espectador e exige uma participação de ator. O símbolo existe somente no plano do sujeito, mas com base no plano do objeto” (CHEVALIER, 2006, p. 23).

Desse modo, os símbolos fazem parte de nossas vidas, alimentam nossa existência, pois de acordo com Chevalier (2006, p. 29) “uma civilização morre quando já não possui símbolos; muito em breve, dela não se saberá, se não através da história”. Além disso, os símbolos nos aproximam dos objetos presentes no mundo. Objetos não aqui entendidos como estáveis, mas como dinâmicos que, na nossa relação, apresentam vida e significados múltiplos.

O corpo que dança e a expressão simbólica

Diante dessa reflexão, sobre o universo simbólico presente nas cenas visualizadas, voltamos o nosso olhar reflexivo para o corpo. Que corpo se apresenta nas cenas visualizadas? Pensamos no corpo que é simbolismo. Por ser simbolismo, está sempre aberto a novas interpretações, atribuindo diferentes sentidos à vida e à existência. Visto que o símbolo, os temas imaginários, aqueles que eu chamaria de desenho ou a figura do símbolo (o leão, o touro, a lua, o tambor), podem ser universais, intemporais, enraizados nas estruturas da imaginação humana; mas, o sentido de cada um deles também pode ser muito diferente, conforme os homens e as sociedades e conforme sua situação (CHEVALIER, 2006).

Nesse sentido, “a interpretação do símbolo deve inspirar-se não apenas na figura, mas em seu movimento, em seu meio cultural e em seu papel particular” (CHEVALIER, 2006, p. 15). Partindo dessa reflexão, ao olharmos as cenas e o corpo simbólico dos orixás, estamos abertos às diferentes interpretações e conhecimentos, advindos daqueles corpos dançantes que simbolizam, que criam marcas, mas que produzem poros que possibilitam a visualização de horizontes de significações.

Além do corpo simbólico, podemos visualizar nas cenas nossa estreita relação com a natureza, pois essa, de acordo com Merleau-Ponty (2000), essa é uma camada originária onde os seres mantêm uma relação de reciprocidade e de co-pertença. Na dança dos orixás, e a relação com elementos da natureza, percebemos esse laço, que dificilmente se solta dos movimentos do corpo. O corpo que se movimenta com a calma das águas do rio, mas que por vezes se torna turbulento, assim como as grandes correntezas que tomam conta de seu curso natural.

Trata-se ainda de um corpo que também se banha e se purifica por meio das simbologias sagradas das águas, compondo uma espécie de cosmologia que se atualiza nas expressões da cultura contemporânea como vemos nesses espetáculos artísticos.

Eliade (1992), em suas reflexões sobre os símbolos sagrados, afirma que há uma valorização religiosa das águas, desempenhando um papel considerável na vida religiosa da humanidade, pois “as águas são o reservatório de todas as possibilidades de existência, precedem toda a forma e sustentam toda a criação” (ELIADE, 1992, p. 110). O autor afirma ainda que em qualquer conjunto religioso as águas conservam as funções de desintegrar, de abolir as formas, de lavar os pecados, de purificar e regenerar. Nesse movimento, os corpos se misturam a esse elemento simbólico, refazendo e recriando seus modos de ser corpo. Além da dança dos orixás, a relação com a natureza também se torna evidente na dança do *Cazumbá*. Personagem que potencializa a animalidade do corpo, visto que esse passeia entre os animais e os homens. Assim, esse se constitui de elementos que o torna tanto humano, quanto animal.

Feitosa (2004), afirma que a sociedade Ocidental é antropocêntrica, ou seja, o homem é tido como o centro da natureza e como a medida de todas as coisas. Esse fato justifica a rejeição por parte dos homens à sua condição animal, impondo com isso, sua superioridade em relação aos animais e aos outros seres. Esse autor evidencia que realmente somos diferentes dos animais, mas não nos encontramos separados desses. Temos, e nós, portanto, uma animalidade, que comprova que estamos no mesmo mundo e que a natureza faz parte de nós.

Na dança do boi podemos visualizar também a relação do corpo com o animal. Quando por vezes os movimentos se confundem, do homem e do boi, tornando-se um só corpo,

potencializando a relação do humano com os animais. Esse aspecto remete-nos à leitura de Serres (2004, p. 52), quando afirma que “histórias nas quais todos os seres vivos se comunicam, as fábulas ensinam coisas profundas”. La Fontaine, citado por Serres (2004, p. 52-53) começa seu último livro com os companheiros de Ulisses;

metamorfoseados em animais, eles não querem mais voltar a ser humanos, admitindo com isto que encontraram, finalmente, seu ponto de equilíbrio definitivo, seu verdadeiro caráter, sua paixão fundamental. Eis como e porque os homens podem transformar-se em animais, porque seu próprio corpo imita uma espécie e as fábulas escrevem sobre eles,

a exemplo de a bela e a fera, o cordeiro e o lobo, a pequena sereia com sua cauda de escamas. Por vezes, esquecemos esse corpo simbólico e, portanto, faz-se necessário convocar esse imaginário poético e simbólico.

Variações estéticas

O universo das danças populares apresenta horizontes estéticos e simbólicos expressivos do movimento das culturas, em particular no Brasil. A apreciação dos espetáculos e a descrição das cenas nos permite perceber a dinâmica cultural que se compõe a partir da linguagem expressiva dos gestos. Ao colocar em cena essas referências culturais ressalta-se o universo simbólico e o entrelaçamento corpo, natureza e cultura. Nesse contexto, as danças atualizam e ritualizam as narrativas pessoais, sociais e históricas fomentadas por meio dos gestos,

das máscaras, da música e dos demais fatores artísticos que compõem os espetáculos analisados.

Ao apreciarmos essas danças percebemos as marcas da cultura tatuadas no corpo e em seus movimentos, a ênfase nos movimentos do tronco como suporte de uma gestualidade ancestral atualizada no ritual contemporâneo do espetáculo. Trata-se de uma estética particular que se produz na intersecção do antigo e do novo, do folclórico e do contemporâneo e que, com tal, permite esfumçar os limites rígidos das classificações estéticas tradicionais. O belo se faz também no grotesco dessas figuras, em seu estado bruto, como ocorre, por exemplo, nos movimentos de improvisação corporal apreciados nas danças dos orixás aportam ao espetáculo um frescor inteiramente novo, sensual, poético.

Nas danças aqui apresentadas podemos visualizar o simbolismo do corpo e a relação entre natureza e cultura na produção do gesto dançante que evidencia histórias, costumes, formas de ser e de conviver, que são reconhecidos e interpretados por um determinado grupo. Essa relação, corpo, natureza cultura, também é visualizada como sendo uma produção simbólica, visto que o corpo, mesmo em seus aspectos naturais, simboliza, resultando na produção de cultura e em suas manifestações estéticas.

Compreendemos que as danças populares se configuram como um conhecimento do corpo, do ritmo, do espaço permeado por aspectos simbólicos que ampliam a cultura corporal e o conhecimento da Educação Física, da Arte e da Educação seja ao dançarmos, seja apreciando essas danças por meio de espetáculos, filmes, fotografias ou outros meios de expressão. Nessas danças, condensam-se ainda um imaginário poético de natureza sensível cujas metamorfoses podemos perceber por meio do tempo, de seus aspectos míticos e estéticos em diferentes contextos culturais.

Referências

- BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte do ator**: dicionário de Antropologia teatral. Campinas: Editora Hucitec/Editora da UNICAMP, 1995.
- CASCUDO, L. C. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.
- CHEVALIER, J. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- ELIADE, M. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- LANGER, S. **Sentimento e forma**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- LARA, M. **As danças do candomblé**: corpo, rito e educação. Maringá: Eduem, 2008.
- MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie**. Paris: PUF, 1950.
- MERLEAU-PONTY, M. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.

_____. **A natureza.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PAVIS, P. **A análise dos espetáculos:** teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SERRES, M. **Variações sobre o corpo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VIANA, R. N. **O bumba-meu-boi como fenômeno estético:** corpo, estética e educação. São Luís: EDUFMA, 2003.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz:** a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

O KI NA RELAÇÃO ENTRE CORPO, NATUREZA E CULTURA NO AIKIDO¹

Marcel Alves Franco
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Introdução

Filho de Yoroku Ueshiba e Yuki Itokawa, Morihei Ueshiba nasceu no ano de 1883, mais precisamente, no dia 14 de dezembro. Sua cidade natal é Tanabe, província de Wakayama, localizada no Japão (UESHIBA, 2011). Acerca da cidade de Tanabe, o personagem, o reconhecido mundialmente especialista em fungos, Kumagusu Minakata (1867-1941), a descreve: “um lugar atraente, modesto e calmo, e de clima temperado e belos arredores” (MINAKATA apud UESHIBA, 2011, p. 53).

Estimulado por figuras como seu próprio pai, Yoroku, o mestre de *jujutsu Daito-Ryu*, Sokaku Takeda e o mestre religioso, Onisaburo Deguchi, da seita *Omoto-kyu*, Morihei Ueshiba (Ô Sensei, o grão-mestre) foi preparado ao longo de sua vida, tanto por suas experiências vividas como por seus estudos. Seu filho, Kisshomaru Ueshiba (2011, p. 138-140) relata que Morihei não aceitava qualquer aluno, pois o Dojo Ueshiba (Escola, Local de Treinamento Ueshiba), seria o lugar destinado à sua arte e treinamento ascético:

¹ Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

O dojo Ueshiba, em Ayabe, tornou-se popular, com muitos alunos. Mas, para O Sensei, o objetivo real era a busca de se próprio treinamento ascético. O que realmente lhe importava era a prática que realiza de manhã cedo ou tarde da noite, sozinho no dojo ou no sopé da montanha, quando estudava quieta e persistentemente seu caminho marcial. Ele continuou a treinar no estilo Daito-ryu. Que aprendera com o mestre Sokaku Takeda; também trabalhou arduamente no *sojutsu* e no *kenjutsu* (técnicas de lança e espada). [...]. Mas também é verdade que o poder dessa mão pode ser como o de um *yari* (lança) ou de uma *tachi* (espada). Para usar suas mãos como se estivesse empunhando uma lança ou espada, você deve ter algum conhecimento das técnicas de *sojutsu* ou de *kenjutsu*. No aikido também praticamos *jojutsu* (técnicas de bastão) e *tojutsu* (técnicas de *katana*, ou espada), em que as armas são usadas como extensão da mão. A combinação desses elementos forma uma arte ímpar, graças ao estudo diligente de O Sensei da espada e da lança. Durante a noite, ele subia a montanha para praticar técnicas de armas: de lança *mayari* e de *tanpo yari*, prática de espada com uma *shinken* (lâmina viva) ou *bokuto* (espada de madeira). Esse treinamento rigoroso e exigente refletia sua determinação de aperfeiçoar a arte (UESHIBA, 2011, p. 138-140).

Morihei Ueshiba fez de sua vida um treinamento e sua arte repercutiu no Japão com várias nomenclaturas, tais como *Ueshiba-Juku*, *Aiki Budo*, *Aiki Jujutsu*, *Aiki Bujutsu*. Numa outra descrição a respeito da criação do Aikido, dessa vez, a partir da proposição de Soares (2007, p. 28-29), encontramos:

A história do Aikidô confunde-se com a vida do grande mestre Morihei Uiyeshiba. O começo de sua vida no caminho do Budô deu-se aos 10 anos de idade. Durante a sua vida marcial, treinou e estudou diversas modalidades da época, como: Koshin no Kata Ju-Jitsu, Ken-Jitsu, Aisu-Kuge-Ryu e Daito-Ryu, estudou o Ken (sabre), Yari (lança) e o Naginata (alabarda) da escola de Shikage. A partir daí, começou a estudar todos os lutadores de diversas Artes Marciais da época, imaginando-os portando armas. Em 1918, encontra-se com o reverendo Onisaburo Degushi. Com os seus aprendizados teológicos, embasou a sua prole, o Aikidô.

No entanto, apenas em 1942 define-se o nome Aikido. Esse nome surge após três episódios na vida de Morihei que o fizeram perceber a relação entre as artes marciais, a natureza e o divino. Em outras palavras, “toda a natureza se revelava para ser vista e O Sensei sentiu como se seu pequeno eu pudesse fundir-se completamente com o grande universo” (UESHIBA, 2011, p. 180-181).

Especialmente ressaltados na obra *A Arte da Paz*, encontramos: primeiramente, em 1925, após vencer desarmado um mestre da espada (*kendo*) que utilizaria de uma espada de madeira para atacá-lo, ao lavar-se no jardim, sentiu-se transformar numa imagem dourada. O segundo episódio ocorre por volta de 1940, quando compreendeu, após seu ritual de purificação (*shugyo*), que suas técnicas eram veículos para cultivo do conhecimento, das virtudes, do bom senso e da vida. Por fim, durante a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1942, Morihei diz ver o Grande Espírito da Paz, a senda que visa evitar a matança, a competição e promover o amor (UESHIBA, 2002).

Desse modo, Morihei formula seu Aikido a partir dos seus estudos acerca do *ki*, do *kotodama* (estudo espiritual dos sons), *misogi* (purificação), entre outros elementos que não são de cunho científico, como nos assegura Domingos Junior (2013). Os conhecimentos do Aikido se fundamentam na ordem do universo, buscando uma conexão com a sua essência, presente nos movimentos da natureza.

Para apreender esses saberes é necessário o treinamento diário, com o objetivo de unificar corpo, mente e *ki*, ou espírito, sob a condição de reconhecermos este *ki* de modo harmonizado entre o universo e cada pessoa. Kisshomaru Ueshiba (2005, p. 22) descreve o objetivo do Aikido de Morihei Ueshiba:

Seu objetivo, de natureza profundamente religiosa, resume-se numa única afirmação: a unificação do princípio criador fundamental, *ki*, que permeia o universo, como *ki* individual, inseparável da força da pulsação, de cada pessoa. Pelo treinamento constante da mente e do corpo, o *ki* individual harmoniza com o *ki* universal, e essa unidade se manifesta no movimento dinâmico ondulante do poder do *ki*, que é livre e fluido, indestrutível e invencível. Esta é a essência das artes marciais japonesas, e é assim que o Aikidô a encarna.

Diante da descrição do objetivo do Aikido, o qual se apresenta por meio de conceitos como o de *ki*, de treinamento, de unidade entre corpo, mente e universo, indagamos: de que modo podemos compreender a relação entre corpo e a natureza na cultura do Aikido? Assim, tivemos por objetivo: objetivo perceber o Aikido como *locus* cultural, cujo elemento *ki*, advindo de trocas culturais com filósofos, principalmente chineses, evidencia-se de forma central no estabelecimento da relação

entre corpo e natureza, acabando por ser reconhecido como um dos princípios que regem essa prática.

Portanto, reconhecemos que há uma compreensão acerca do corpo e da natureza no Aikido. Como argumentos teóricos para embasar nosso olhar nessa pesquisa, recorreremos, no tocante ao Aikido, às obras de Morihei Ueshiba (2002, 2006, 2010), Kisshomaru Ueshiba (2005) e Moriteru Ueshiba (2008). Utilizamos da obra de Merleau-Ponty (2000) para pontuar a compreensão de corpo e natureza das quais nos fundamentamos para realizar a leitura do material. Para a relação entre as duas filosofias, o estudo dissertativo de Domingos Junior (2013) firma o diálogo entre elas a partir da compreensão de corpo e natureza. Além disso, utilizamos de outros referenciais, tais como Mendes e Nóbrega (2009), que nos permite refletir sobre a relação entre corpo, natureza e cultura no âmbito da Educação Física, sob a fundamentação da Cultura de Movimento, Paul Zumthor (2010), para a discussão acerca do elemento cultura e, por fim, Mauss (2003), para percebermos as técnicas corporais.

Em termos metodológicos, utilizamos da interpretação hermenêutica a fim de encontrarmos os sentidos por trás dos princípios que regem o Aikido, sobretudo, a relação corpo, natureza e cultura. Para Paul Ricœur (1999), devemos perceber o sentido o qual o texto nos possibilita, a direção que se abre em nosso pensamento. Nas palavras de Ricœur (1999, p. 92):

A nova dialéctica entre a explicação e a compreensão é a contrapartida das aventuras da função referencial do texto, na teoria da leitura. A abstracção do mundo circunjacente, tornada possível pela escrita e actualizada pela literatura, suscita duas atitudes opostas. Como leitores, podemos ou permanecer numa espécie de estado de suspensão

relativamente a qualquer tipo de referido à realidade, ou podemos imaginativamente actualizar as potenciais referências não ostensivas do texto numa nova situação, a do leitor. No primeiro caso, tratamos o texto como uma entidade sem mundo. No segundo, criamos uma nova referência ostensiva graças ao tipo de “execução”, que o acto de ler implica. Estas duas possibilidades são igualmente implicadas pelo acto de ler, concebido como a sua interacção dialéctica.

Sendo apropriada no âmbito da Educação Física, os autores Rezer, Fensterseifer e Nascimento (2011) apontam para a possibilidade que a hermenêutica permite em se chegar no que o autor “quis dizer”. Para esses autores, a hermenêutica

nos conduz a ‘ler’ os problemas do mundo por diferentes perspectivas, que se fundem com outras e já se transforma a partir disso ou, por outro lado, mantém-se, até que uma nova inspeção permita superá-la, ou não (REZER; FENSTERSEIFER; NASCIMENTO, 2011, p. 124).

Seguem, então, as reflexões produzidas acerca da relação entre corpo, natureza e cultura, a partir do *Ki*, presente filosofia do Aikido.

Ki: um encontro com a carne do Universo a partir da cultura do Aikido

No Aikido, o corpo humano não é segregado da natureza, compartilham da mesma essência. Em seu estudo, Domingos Junior (2013) evidencia aproximações, assim como

distanciamentos, entre a filosofia do Aikido e a fenomenologia de Merleau-Ponty. Podemos perceber as possibilidades dessa relação a partir das palavras do autor:

O diálogo estabelecido entre Merleau-Ponty e Ueshiba enriquece as possibilidades de experimentar o corpo em movimento. Merleau-Ponty funda noções importantes para pensar e experimentar o corpo, tais como expressão, motricidade, técnica do corpo; enquanto Ueshiba nos possibilita um grande repertório de técnicas corporais e maneiras de convivência com o outro e com a natureza, em outras palavras, eles recomeçam nossa relação com a cultura e abrem outras paisagens (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 120).

A partir dessa assertiva, podemos identificar uma relevante síntese da compreensão de corpo de Merleau-Ponty, a qual é constituída por noções, segundo Domingos Junior (2013), de *Natureza*, ser bruto, ser selvagem, *umwelt* (meio) e carne. Além disso, na interpretação do autor, o filósofo constrói sua reflexão sobre a animalidade e o surgimento da cultura, dentre outros conceitos, tais como: comportamento, organismo, *umwelt* e mimetismo.

Na elaboração da obra *A Natureza*, que representa o curso oferecido no *Collège de France*, Domingos Junior (2013, p. 56) afirma se estruturar da seguinte forma:

No livro *A Natureza*, o estudo desse conceito aparece em duas partes: a primeira contempla o pensamento finalista dos antigos (Os estoicos e Aristóteles), passa direto da Idade Média para Descartes, depois para a concepção humanista (Kant e Brunschvicg), e apresenta

a concepção romântica (Schelling, Bergson e Husserl); a segunda parte aborda a ideia de natureza na ciência clássica e moderna, e no pensamento do filósofo e matemático inglês Alfred Whitehead.

Em Merleau-Ponty (2000), o filósofo apoia-se nos estudos de Coghill, Gesell e Uexküll, buscando em suas reflexões apontar argumentos que incidam na ideia de que os animais, incluindo o ser humano, são constituídos da mesma *physis*, do mesmo elemento vital, e que não estão separados um do outro, que não há hierarquização – apesar de utilizar de termos com superiores e inferiores na obra – mas há *Ineinander*, ou seja, inerência.

Para o filósofo, e isso encontramos no 3º Esboço presente em sua obra, a Natureza se define da seguinte maneira:

A Natureza mas também a idéia apresentaram-se-nos como intra-estruturas, interseções, não coisas ou substancias exteriores, mas interpresas do mundo para qualquer um que esteja nele e habite na coesão de sua vida; tudo isso subentende o Ser sobre o qual essas ontologias são recortadas, que engloba tudo aquilo que não é nada, todos os “raios do mundo” (Husserl), a dimensionalidade de todas as dimensões (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 366).

Desse modo, para Merleau-Ponty (2000), emergindo do próprio âmbito natural, o comportamento não necessariamente se constrói, como que de fora para dentro, mas da inerência entre corpo e mundo.

De um lado, o corpo é como o envoltório, o esboço do comportamento, do outro, o corpo que se adiciona ao corpo natural. De um lado, o corpo é um esboço do comportamento, o

desenvolvimento embrionário antecipa o comportamento futuro, os órgãos ou esboços de órgãos do embrião não têm o menor sentido se os considerarmos independentemente de toda a lógica do comportamento (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 240-241).

Para o filósofo, a noção de comportamento questiona a tendência de exprimir o organismo com o funcionamento de uma máquina. Em contrapartida, o filósofo compreende o organismo de forma sinônima a de comportamentos possíveis no futuro. A noção de corpo vivo aparece de modo a especificar, numa compreensão profunda, que “o corpo é um sistema de potências motoras que se entrecruzam para produzir um comportamento” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 242).

Essa premissa encontra-se em concordância com a que encontramos no Aikido. Segundo Domingos Junior (2013), o conhecimento presente no Aikido não é científico, mas se constitui do contato entre corpo e natureza. Para esse autor, “esses saberes compõem uma filosofia do corpo e da natureza que podem transformar nossa maneira de perceber o mundo, o outro e nosso próprio corpo” (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 80).

Sendo assim, é preciso pensarmos o lugar do corpo no Aikido. A relação com a natureza, numa perspectiva oriental, é imprescindível para um melhor entendimento dessa discussão. Nesse sentido, para Domingos Junior (2013, p. 77),

o corpo no Aikido segue o fluxo da natureza, percebe as coisas ao redor de si a partir do centro energético, mantendo com as extremidades do corpo (mãos e pés) uma relação de unidade e nesse caminho da continuidade, sentindo a presença do aqui e agora ou *tadaima*, em japonês. Para Ueshiba, o corpo é sagrado, é um santuário vivo, também é um

corpo que desliza entre a forma e não forma das técnicas; é um corpo bambu, enraizado e flexível para diferentes situações que emergem nos horizontes do caminho (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 77).

Analisando a obra de Mitsugi Saotome, Domingos Junior (2013) busca fundamentar-se na relação entre corpo e natureza no Aikido. Partindo de sua análise, o autor assegura que para Saotome,

essa arte marcial deve ser entendida a partir de suas raízes, de sua conexão com o universo. Seu objetivo é promover uma compreensão e uma visão mais entranhadas da perfeição do equilíbrio da natureza, reconduzindo a humanidade à harmonia divina (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 89).

Retomando a fenomenologia, na Natureza do organismo vivo há um vazio, um espaço que vai se preenchendo na interação entre o corpo e o meio. Para Merleau-Ponty (2000, p. 253), “o futuro do organismo não se encontra recolhido em potência no início de sua vida orgânica, como um escorço em seu começo”.

A realidade da vida que seria necessário reconhecer seria limitada. Reconhecer a vida não seria reconhecer um ponto de vista a partir do qual o desenvolvimento da vida seria considerado de antemão. A vida não é uma espécie de quase-interioridade, é apenas uma dobra, a realidade de uma passagem, como diria Whitehead, inobservável de perto mas que seguramente se faz, e que é uma realidade. A partir do momento em que o animal se faz, é porque não estava ausente no momento em que ainda não estava feito. E aqui não há continuidade por dissolução de formas,

como em Bergson, mas em consequência de as formas terem entre elas uma relação de sentido (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 256).

Nessa perspectiva de natureza, de ser natural, Merleau-Ponty (2000) critica a perspectiva da ciência em querer manipular ou de encontrar um equivalente mecânico. Em sua concepção, “a máquina funciona, o animal vive, ou seja, ele reestrutura seu mundo e seu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 264).

Esta questão da reestruturação do ser, do mundo, também podemos encontrar no Aikido. Na descrição dos cinco princípios que compõem o Aikido de Morihei, Kisshomaru Ueshiba (2011) descreve, no quarto ponto, que cada pessoa deve seguir o caminho a partir de sua própria natureza, realizar o treinamento ascético e procurar se unificar com o universo. Segundo Domingos Junior (2013, p. 86), “uma das principais características para o processo de criação das técnicas do *Aikido* é a contemplação da natureza, seu movimento circular e esférico”.

O *Aikido* é um caminho marcial que é a expressão verdadeira e a revelação das funções eternas do universo. Daí o objetivo de *Takemusu Aiki*: um contato direto com os mecanismos da verdade da natureza mediante o aprendizado e a aplicação de suas teorias à vida diária daquele que estuda o *Aikido* (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 88).

O ser, em Merleau-Ponty (2000), apresenta dimensões de sua animalidade, a inerência à natureza. Para o filósofo, a animalidade é concebida como *Logos*, o mundo sensível, a incorporação do sentido: “o animal é produzido pela produção do meio” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 281). Essa é a compreensão de *Umwelt*:

Não há nenhuma estimulação vinda de fora que não tenha sido provocada pelo movimento próprio do animal. Cada ação do meio e condicionada pela ação do animal, a conduta do animal suscita respostas por parte do meio. Há uma ação em resposta àquilo que o animal fez, ação essa que reativa o comportamento animal. Em suma, o exterior e o interior, a situação e o movimento, não estão numa relação simples de causalidade, e não podem ser traduzidos em termos de “causalidade de ímpeto” do antes ao depois. O comportamento não pode ser compreendido se o compreendermos instante por instante. Sem dúvida, encontram-se sempre condições suficientes instante por instante, mas nesse caso não se apreende a relação de sentido. Cada parte da situação só age como parte de uma situação de conjunto; nenhum elemento de ação tem, de fato, utilidade separada. Entre a situação e o movimento do animal há uma relação de sentido que a expressão *Umwelt* traduz. *Umwelt* é o mundo implicado pelos movimentos do animal que regula seus movimentos por sua estrutura (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 283-284).

Segundo Domingos Junior (2013), o *umwelt* destina-se à união do que, por hábito, separa-se, ou seja, a atividade que cria os órgãos e o comportamento. Portanto, *umwelt* “é o mundo implicado pelos movimentos do animal e que regula movimentos por sua própria estrutura” (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 65).

O *umwelt*, na interpretação de Domingos Junior (2013, p. 66), refere-se a um “tema que obceca a consciência”. Não sendo nem uma meta, nem estando diante do animal. Não é efeito, nem causa da relação entre organismo e mundo.

Diante disso, compreendemos que após esse curso, quando ele [Merleau-Ponty] fala do corpo, está implícito esse imbricamento do *umwelt*, o mundo irradia no corpo e este não corresponde a excitação obrigatoriamente como uma máquina e com gestos universais iguais aos outros corpos, mas sente experiência e cria uma significação original, porque uma significa única (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 68).

Em Merleau-Ponty (2000), podemos perceber uma atitude perante o modo como se concebia a natureza. No Aikido, não é diferente. Na biografia do fundador, escrita por Kisshomaru Ueshiba (2011), encontramos o termo *Buno-ichinyo*, que significa a união entre agricultura e a arte marcial. Cultivar, tanto no sentido de alimento, como no sentido de cuidar do espírito.

Temos que no *Aikido* a escolha é um ato vital: pode-se viver com a natureza e com os outros pacificamente ou podemos viver num conflito. Céu e inferno estão no aqui e agora. Para essa arte marcial, criamos o nosso próprio céu ou o nosso próprio inferno com as ações que praticamos, com os pensamentos que pensamos, com as palavras que dizemos (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 93).

A compreensão desse ser selvagem, Ser bruto, presente na concepção de Natureza de Merleau-Ponty (2000) se fundamenta também nessa concepção. Segundo Domingos Junior (2013, p. 53), esta última noção, a de Ser bruto, avança no sentido que a sua noção de corpo próprio anteriormente postulava, “como ser no mundo, corpo lançado no mundo natural já transformado pela cultura, corpo cognoscente, expressivo e sexual”, para a compreensão de que a cultura emerge da natureza.

Neste ponto, podemos perceber mais um ponto de ligação com a filosofia do Aikido. Aqui, a concepção de *Ki-no-Myoyo*, a percepção de que se unifica o *ki* individual com o *ki* universal, de que se harmoniza o corpo, a mente e o *ki*, se torna uma ponte entre as duas filosofias.

Em resumo, *Ki-no-Myoyo* (o uso elevado do *ki*) permite que os indivíduos harmonizem seu próprio corpo e mente, assim como permite que alcancem a harmonia com o universo mais amplo. Se alguém falha em realizar o *Ki-no-Myoyo*, isso pode resultar em má saúde física e mental; conseqüentemente, o mundo e mesmo o universo não funcionam direito. Por essa razão, tanto a ordem mundial como a paz mundial dependem crucialmente da harmonia entre o *ki*, a mente e o corpo, por um lado, e dos movimentos do universo mais amplo, por outro (UESHIBA, 2011, p. 189).

Nos deparamos, neste momento, com o elemento do *ki* que fundamenta, fortemente, os saberes não somente do Aikido, mas da cultura oriental em suas diferentes concepções e conhecimentos.

Na obra *Aikido no Kokoro*, traduzida para o português sob o título *O espírito do Aikido*, o *ki*, em sua concepção original, é evidenciado como princípio metafísico na China e em suas escolas de pensamento (UESHIBA, 2005), sendo seu significado voltado para a plenitude da existência (UESHIBA, 2008). Neste sentido, nas palavras de Kisshomaru Ueshiba (2005, p. 29-30):

o *ki* era o princípio essencial de harmonia, a fonte de criatividade expressa sob a forma de yin e yang (Lao-Tsu), a plenitude vital (Huainan-Tsu), a coragem que emana da retidão

moral (Mêncio), a força divina que penetra todas as coisas (Kuan-Tsu).

Como termo, nunca foi definido com clareza. Às vezes era igualado ao espaço vazio (o vazio) ou ao nada (Lao-Tsu); outras vezes era identificado como a energia modeladora que emerge do caos (Chuan-Tsu). Alguns filósofos o viam como um princípio dualista que estrutura o universo. Quer dizer, o aspecto suave do *ki* se transformou em Céu, e o *ki* celestial se transformou em Sol. Seu aspecto denso se solidificou para tornar-se a Terra, e o do *ki* que opera como yin e yang, escuridão e luz, do qual se originaram a Teoria dos Cinco Elementos e as adivinhações do *Livro das Mutações*.

Fazendo um resgate das expressões de *ki*, reconhecidas inclusive no Japão, Moriteru Ueshiba (2008, p. 21-22) relata suas várias formas, mesmo fora de um domínio físico, nos períodos Nara (710-794) e Heian (794-1185): “*Kuki* (‘ar’), *taiki* (‘atmosfera’) e *joki* (‘vapor’)”, representando um fenômeno impossível de ser visto a olho nu, também em “*satsuki* (‘sanguinário’), *reiki* (‘espiritual’), *seiki* (‘vitalidade’), *kakki* (‘vigor’), e *haki* (‘ambição)’”.

Embora o conceito do *ki* tenha origem nos pensadores fecundos da antiga China – Lao-Tsu, Chuang-Tsu, Huai-nan-Tsu, e também, Kuan-Tsu, Ch’eng-Tsu, Confúcio e Mêncio –, ele não se limita a eles, pois passou por mudanças na evolução da história. Sua conotação adquire cores e matizes variados nas diferentes esferas culturais e períodos das civilizações do Extremo Oriente. Depois de introduzido no Japão, esse conceito interagiu com o ethos nativo para formar uma visão de mundo típica que inclui atitudes com relação à natureza, à vida, à morte e assim por diante (UESHIBA, 2005, p. 29).

Apresentando uma compreensão de *ki*, na compreensão de Kisshomaru Ueshiba (2005, p. 27): o *ki* “é a energia básica, criadora, ou força vital que transcende o tempo e o espaço”. Na concepção do atual regente do Aikido, em nível mundial, Moriteru Ueshiba (2008, p. 22) aponta o *ki* como sendo “a energia vital que permeia a existência de tudo e todos, e é a fonte de toda energia”.

No entanto, em Kisshomaru Ueshiba (2005, p. 30-31), o autor evidencia uma combinação com conceitos: “cultivo da energia, *yô-ki*; recuperação da vida, *kai-ki*; energia-espírito, *sei-ki*, e muitas outras”. Esta referência com o *ki* está associada ao crescimento, à floração, ao esfolamento, aos ciclos realizados na natureza, nas plantas e árvores.

Esta afirmação também pode ser percebida no estudo de Domingos Junior (2013), quando o autor, fundamentando-se em Saotome, explicita a essência do *ki* a partir da realidade visível. Nas palavras do autor, “a essência invisível do *ki* que se torna uma realidade visível, a espiral.

Qualquer ponto de um fóton, um globo giratório de energia luminosa, descreve sempre a forma de uma hélice espiralada. A relação entre a terra e o sol seguem esse caminho, assim como entre a lua e a terra. A estrutura dos aminoácidos e das proteínas resultantes de sua combinação também entram nesse fluxo espiralado. Da circulação do sangue no corpo ao formato da mola, a espiral é óbvia no padrão dos movimentos e da estrutura do mundo natural que nos circunda. O sopro gelado do vento ergue a neve nos picos das montanhas em flocos leves e rodopiantes. Em giros lentos, a folha estiolada pousa sobre a superfície calma do lago. Os mares soerguem e a fronteira entre a terra e a

água desaparece que as tensões da atmosfera são liberadas pela força temível do tufão (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 95).

Segundo Kisshomaru Ueshiba (2005), existiram mudanças acerca do *ki* com o surgimento dos samurais. Para o autor, a classe samurai compreendia o *ki* sob os seguintes termos: “coragem, *shi-ki*, força de vontade, *i-ki*, vigor, *gen-ki*; e bravura *yû-ki*”, além disso, “equanimidade, *hei-ki*, e a conservação de energia, *shû-ki*, que são meios de prolongar a respiração, *ki-soku*, como uma questão de vida ou morte” (UESHIBA, 2005, p. 31).

Assim, partirmos para mais um ponto de uma possível ligação entre o Aikido e a compreensão de corpo e natureza de Merleau-Ponty. Desse modo, o *ki* é a essência do *budo* de Morihei, “o coração de todas as coisas” (UESHIBA, 2010, p. 50). Para Merleau-Ponty, o elemento que se encontra na essência do corpo e do mundo é a carne.

A carne para o filósofo já implica a relação do corpo no mundo, não no sentido posicional, mas a situação (lugar, agora, onde e quando) cultura de um corpo, ideia encarnada, movimento no mundo. Essa aderência é *Ineinander*: inerência da vida físico-química, realização da vida como prego ou singularidade da vida-físico-química, também o homem deve ser tomado no *Ineinander* com a animalidade e a Natureza (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 71).

Para Merleau-Ponty (2000, p. 358), a carne seria essa coisa-abertura para as próprias coisas do mundo, que participa por elas. Por outro lado, “as coisas do mundo, na medida em que são núcleos nelas, em que participam dela, em que se diluem nela, são a carne do mundo, o sensível”.

Domingos Junior (2013) afirma que, em Merleau-Ponty, o homem não é a animalidade que se segue na perspectiva do mecanismo, acrescido de razão. Na interpretação do autor, a partir da noção de carne, “é o corpo capaz de sensação (*empfindbarkeit*) e das coisas como implicadas nele” (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 71).

A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo “elemento”, no sentido que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma *coisa geral*, meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a ideia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. Neste sentido, a carne é um “elemento” do Ser. Não fato ou soma de fatos e, no entanto, aderência ao *lugar* e ao *agora*. Ainda mais: inauguração do *onde* e do *quando*, possibilidade e exigência do fato, numa palavra, facticidade, o que faz com o fato seja fato. É também simultaneamente o que faz com que tenham sentido, que os fatos parcelados se disponham em torno de “alguma coisa”. (MERLEAU-PONTY apud DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 71).

Desse modo, precisamos revisitar nosso olhar sobre as diversas dimensões que constituem o ser humano. Na perspectiva de Merleau-Ponty, segundo Domingos Junior (2013), os aspectos biológicos e o cultural não seriam opostos, o corpo em movimento os entrelaçaria. Portanto,

nas aproximações e nos distanciamentos com os outros e sua relação com a natureza, é repleta de significados, sensações, nas quais

cada contexto é o vazio para o corpo preencher e experimentar os sentidos” (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 72).

No tocante ao Aikido, Domingos Junior (2013) o evidencia como forma de experimentar o corpo tal qual Merleau-Ponty aborda. Para o autor, é como uma maneira de viver técnicas, de estudar a percepção de si, da natureza, do outro e da história. Portanto, uma possibilidade de pensar a relação entre corpo, natureza e cultura.

Sobre esta relação, autoras como Mendes e Nóbrega (2009), a discutem na perspectiva da Cultura de Movimento, tendo como uma de suas bases os estudos de Merleau-Ponty. Assumindo que este termo surge no âmbito da Educação Física por meio dos estudos do professor Elenor Kunz, as autoras compreendem que a cultura de movimento é um conhecimento que se constrói ao longo de nossas vidas e história (MENDES; NÓBREGA, 2009).

Na menção das autoras, este conhecimento apresenta dimensões da linguagem sensível que emerge do corpo. Os movimentos do corpo, neste sentido, englobam

os aspectos bioculturais, sociais e históricos, não se resumindo às manifestações de jogos, danças, esportes, ginásticas ou lutas, mas abrangendo as diversas maneiras como o ser humano faz uso do ser corpo, ou seja, como cria e vivencia as técnicas corporais (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 6).

Acerca do elemento cultura, as autoras compreendem que “a cultura emerge da natureza e retroage sobre ela” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 5). Neste sentido, a cultura de Movimento, portanto, na relação entre corpo, natureza e cultura, é reconhecida sob a forma recursiva das técnicas corporais, técnicas estas

que são influenciadas pelo próprio funcionamento do organismo e pelas trocas culturais, as mesmas que são ao mesmo tempo promotoras das mudanças neste mesmo organismo e na sociedade em que se está inserido.

Quanto ao corpo, nesta mesma perspectiva, é compreendido como “parte da totalidade complexa que é a natureza, não pode ser considerado como algo superior em relação aos outros seres” (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 3).

Em nossa pesquisa, reconhecemos o Aikido como um produto e também produtor de cultura. Se considerarmos a cultura, como compreende Zumthor (2010), podemos perceber as representações, os comportamentos e os discursos que são difundidos no Aikido. Seus signos remeteriam a um conjunto completo e, como se refere o autor, algo mais ou menos heterogêneo.

A saber, para Zumthor (2010, p. 66), uma cultura surge:

como uma faculdade, entre todos os membros do grupo, de produzir signos, de identificá-los e interpretá-los da mesma maneira; ela constitui, assim, o fator de unificação das atividades sociais e individuais, o lugar possível para que os interessados tomem as rédeas do seu destino coletivo.

Assim, transitando esta compreensão de cultura ao abordarmos o Aikido, ou melhor, a cultura japonesa, encontramos em Domingos Junior (2013) sua constituição a partir de elementos advindos de quatro bases: confucionismo, budismo, xintoísmo e taoísmo.

Ainda sob os fundamentos de Mitsugi Saotome, Domingos Junior (2013) aborda a flexibilidade japonesa a partir do Caminho *Kannagara*, uma concepção, uma atitude que remete a uma adaptação e um aperfeiçoamento a partir de ideias e filosofias de

outras culturas, incorporando-as ao contexto japonês. Sobre o *Kannagara no michi*, Domingos Junior (2013, p. 91) assecura:

O *kannagara no michi* constitui parte vital da fundação da cultura japonesa, ela estende uma influência invisível e flui como o sangue da vida pelos meandros da tradicional cultura japonesa. Ele é um caminho de intuição. Não existem leis escritas nem doutrinas rigorosas acerca do certo e do errado. As únicas leis são as que governam os fenômenos naturais e promovem a harmonia. O *kannagara* é um caminho de suprema liberdade, pois a ação apropriada para funcionar em harmonia com a natureza ocorre espontaneamente. Toda matéria contida no universo é feita da mesma coisa, da mesma energia essencial. Seja um corpo humano, uma montanha, a massa é a expressão física da energia, formada pela dança de moléculas e átomos que vibram.

Percebemos aqui, o retorno à ideia de essência, no caso, o *ki*, se observada a cultura a partir do Aikido, no contexto japonês. Em Domingos Junior (2013), encontramos que Merleau-Ponty reconhecia a cultura oriental como uma outra maneira de pensar o ser. Apesar de fazer pontuações a respeito da China e Índia, a China, como pudemos perceber na descrição do elemento *ki*, exerceu forte influência no contexto japonês e consequentemente sobre o Aikido.

Poderíamos estender essas considerações de Merleau-Ponty sobre o Japão, que apesar de apresentar diferenças entre a China e a Índia, recebeu fortes influências dessas culturas. Isso resulta que o *Aikidô* de Ueshiba é uma possibilidade de ver o mundo e pensar o ser,

de reaprender a ver o corpo e a natureza, sendo uma atitude no mundo (DOMINGOS JUNIOR, 2013, p. 20-21).

Assim, a cultura da qual surge e difunde o Aikido, pode ser melhor compreendida se, fazendo uma ressignificação pelo âmbito da cultura de movimento discutida em Mendes e Nóbrega (2009), considerarmos a noção de técnicas corporais das quais as autoras se apropriam, ou seja, em Marcel Mauss (2003).

Para Mauss (2003, p. 401) as técnicas corporais suscitam as formas “pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Em seu estudo, Mauss (2003), propõe uma reflexão acerca da imitação e da educação, o que pode nos remeter às possibilidades de pensar a aprendizagem por trás da cultura japonesa e, em certo aspecto, dos movimentos e dos princípios do Aikido. Para Mauss (2003, p. 403):

Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos de educação predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a seqüência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros.

Em Mauss (2003) também identificamos que, a respeito dessas técnicas do corpo, existem fenômenos biológico, psicológicos e sociológicos. Neste sentido, o autor considera que adaptar o corpo e o seu uso constituem uma educação fundamental das técnicas.

Mauss (2003), de certa forma, não faz considerações diretas em relação à cultura, mas apresenta uma análise sociológica, e em certo aspecto histórica, dos atos humanos que podem nos auxiliar a repensar os movimentos que constituem, por exemplo, o Aikido e a relação entre corpo, natureza e cultura, uma vez que, novamente, se direcionam a alguns traços culturais da China e Índia.

Fiz suficientes estudos nos textos sânscritos do Ioga para saber que os mesmos fatos se verificam na Índia. No meu entender, no fundo de todos os nossos estados místicos há técnicas do corpo que não foram estudadas, e que foram perfeitamente estudadas pela China e pela Índia desde épocas muito remotas. Esse estudo sócio-psico-biológico da mística deve ser feito. Penso que há necessariamente meios biológicos de entrar em “comunicação com o Deus”. E, embora a técnica da respiração etc., seja o ponto de vista fundamental apenas na Índia e na China, creio, enfim, que ela é bem mais difundida de um modo geral. Em todo caso, temos sobre esse ponto meios de compreender um grande número de fatos até aqui não compreendidos (MAUSS, 2003, p. 422).

Portanto, de que forma podemos compreender a relação entre corpo, natureza e cultura no Aikido? Para respondermos a esta pergunta, devemos entender o que significa *Budo*. Moriteru Ueshiba (2008) considera que Morihei percebeu a necessidade

de unificar a mente, o corpo e o *ki*, uma integração de forma individual, mas que se constitui numa conexão com o Universo que ressoa em nossa energia vital, ocasionando a verdadeira iluminação. Nas palavras do fundador:

O *aiki* é ativado pela ressonância cósmica do espírito do grande projeto do universo. Utilize a ressonância cósmica para gerar poder ilimitado, para discernir o universo, para retornar ao coração do universo, para tornar-se o universo. Progrida em cooperação com o universo. O grande projeto do universo existe dentro de você e molda sua verdadeira forma (UESHIBA, 2010, p. 38).

A saber, à expressão *Bu* significa “um caminho estabelecido pelos deuses que é verdadeiro, bom e belo” (UESHIBA, 2010, p. 26), de forma que *Do* expressa a ideia de “caminho espiritual” (UESHIBA, 2010, p. 11). Desse modo, podemos compreender, segundo Morihei Ueshiba (2010), que o verdadeiro *budo* concebe a energia à existência, é sua força vital. Em outras palavras, o *budo* é aquele que “serve para colocar as coisas em ordem, estabelece a paz no mundo, nutrir e proteger todas as coisas” (UESHIBA, 2010, p. 50).

Deve-se aprender a medir, tanto física como espiritualmente, a distância entre si e outrem permanecendo em posição firme e centralizada. Posicione-se em conjunção com o universo, treine para ser firme e unificar os maravilhosos poderes da água e do fogo – a estratégia real de um verdadeiro guerreiro não tem limites. Abra o universo da verdade, purifique e una todas as pessoas do mundo, e manifeste a glória da vontade imperial em todos os

lugares. Treinando o *budô*, se construirá um caminho espiritual verdadeiro, que conduzirá a ações iluminadas. Além disso, quem treina sinceramente outras formas de *budô* mostra ensinamentos que refletem o grande plano do céu e da terra, levando à iluminação. Assim, as virtudes de bravura, sabedoria, amor e empatia estão unidas no corpo na mente, criando uma bela, valente espada que nos levará sempre a grandes realizações. A lei do Grande Caminho está estabelecida, a terra está protegida e cada pessoa se torna parte desse processo (UESHIBA, 2006, p. 36).

Assim, finalizamos este processo de estabelecimento da relação entre corpo, natureza e cultura a partir do Aikido. Devemos também lembrar que o Aikido se utiliza da prática marcial para a incorporação de seus princípios. Neste sentido, a dinâmica entre quem aplica a técnica e quem a recebe, se constrói num *dojo*, um local de treinamento, mas a realização de seus princípios é manifestada na vida diária. O *budo* de Morihei é um caminho espiritual, de iluminação, de conexão com o universo, a natureza, e todos nós seríamos partícipes deste processo.

Considerações finais

Nesta pesquisa tivemos por objetivo perceber o Aikido como um *locus* cultural através dos estudos acerca do *ki*. Assim, acreditamos ter alcançado nosso objetivo, uma vez que o elemento *ki* se evidencia de forma central, sendo revelado na relação entre corpo e natureza e configurando-se como um dos princípios que regem essa prática.

Entendemos que as trocas culturais nunca poderão se efetivar de forma perfeita ou completa, mas foi possível

percebermos que o *ki*, mesmo advindo de outros países, que não o Japão, de filósofos, principalmente chineses, instituiu a relação de inerência do corpo com a natureza, do ser humano com o universo.

O Aikido, portanto, é constituído de técnicas corporais e os usos do corpo presentes nelas são sustentados na compreensão de *ki* encontrada no âmago da cultura japonesa. Portanto, podemos sim identificar que a compreensão de *ki* presente no Aikido baseia-se na relação entre corpo e natureza e nos remete à configuração de sua própria cultura. Seus gestos, suas técnicas corporais, seus discursos, encontram-se carregados de significados que definem uma cultura que se expressa pelo termo *budo*.

Na Educação Física, a partir da perspectiva da cultura de movimento, podemos promover práticas e outros estudos que reconheçam as origens, os símbolos que identificam determinada cultura, os gestos, os sentidos e significados que o movimento humano pode criar e reinventar. Neste sentido, o Aikido pode nos permitir auxiliar a ampliarmos nosso olhar para a cultura oriental. Uma rica cultura nos termos holísticos, espirituais.

A apropriação da maneira oriental de conceber o corpo, a natureza e a cultura numa prática que não os desassocia, mas os entrelaça, nos permite também a promover o diálogo e o respeito pela diversidade e pluralidade, ou seja, uma troca cultural.

Em nossa pesquisa, entendemos que a condição corpórea, a corporeidade, nos singulariza e ao mesmo tempo nos permite entrar em contato uns com os outros e com o mundo e de diferentes formas. Os movimentos do Aikido, nesse contexto, são círculos e espirais que, ao movimentarmos o nosso corpo, nos permite reconfigurarmos a nós mesmos, percebermos nossa natureza através de um caminho marcial

que estimula a nossa sensibilidade diante da energia que as pessoas manifestam em suas ações.

No Aikido, apesar de utilizarem o termo “homem”, os autores se referem à humanidade como parte da natureza e à natureza também sendo parte da essência de cada um de nós. Assim, na cultura do Aikido, o Universo existe dentro de nós.

Referências

DOMINGOS JÚNIOR, M. F. **Por uma educação dos sentidos: diálogo entre Merleau-Ponty e Ueshiba**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac, 2003.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de Movimento: reflexões a partir da relação corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1-10, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza: cursos no College de France**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Tópicos).

RICŒUR, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1999. (Coleção Biblioteca da Filosofia Contemporânea).

REZER, R; FENSTERSEIFER, P. E; NASCIMENTO, J. V. Aproximações com a hermenêutica: um referencial para o trabalho docente no campo da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 115-135, abr./jun. de 2011.

SOARES, J. G. G. **Budo no Jiten: dicionário técnico de artes marciais japonesas**. São Paulo: Icone, 2007.

UESHIBA, K. **O espírito do Aikido**. 6. ed. São Paulo: Pensamento, 2005.

_____. **Uma vida no Aikido:** biografia do fundador Morihei Ueshiba. Tradução Luiz Carlos Cintra. São Paulo: Pensamento, 2011.

USEHIBA, M. **A arte da paz.** Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

_____. **Budô:** ensinamentos do fundador do Aikido. Tradução Paulo C. de Proença. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Ensinamentos secretos do Aikido.** São Paulo: Cultrix, 2010.

UESHIBA, M. **Aikido:** a evolução passo a passo: os elementos essenciais. Tradução Wagner Büll. São Paulo: Pensamento, 2008.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral.** Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Humanitas).



Tema 2

Corpo e saúde

COMPREENSÕES DE CORPO NA ATIVIDADE INTEGRADA “EDUCAÇÃO, SAÚDE E CIDADANIA-SACI”

Déborah Reis do Nascimento
Maria Isabel Brandão de Souza Mendes

Introdução

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) criou, no segundo semestre de 2000, a disciplina denominada Atividade Integrada “Saúde e Cidadania” (SACI). Porém, foi somente no segundo semestre de 2011 que os estudantes de Educação Física passaram a cursá-la. Essa atividade é uma Disciplina que envolve ações de ensino, pesquisa e extensão e se propõe a flexibilizar os Projetos Pedagógicos dos Cursos da Área da Saúde da UFRN sob a responsabilidade do Departamento de Saúde Coletiva da UFRN.

Enquanto aluna da SACI¹, percebi que poderia ser uma possibilidade de investigação sobre o corpo, uma vez que venho desde a graduação fazendo parte de um grupo de pesquisa denominado Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Tal grupo vem refletindo a respeito de um olhar mais amplo sobre o corpo humano e a partir das temáticas abordadas durante

¹ Déborah Reis do Nascimento foi aluna da SACI, no segundo semestre de 2011.

a disciplina, como a multidisciplinaridade, as experiências de vida, as interrogações sobre a saúde, as formas de cuidado, a observação da realidade social e a cultura de um lugar, suas potencialidades e fragilidades, percebi uma forma de diálogo com as reflexões do grupo de pesquisa.

Como discente da disciplina, passei também a aspirar um novo olhar sobre a comunidade dos Guarapes, Bairro da zona Oeste da Cidade do Natal, Rio Grande do Norte, a partir das explanações abordadas durante as aulas. Passei também a recuperar, ou até mesmo, a formar um olhar “inocente” a respeito dessa, muitas vezes distorcido pelo “pré-conceito”, constituído com influência de informações sensacionalistas, exteriores à comunidade, como por exemplo a mídia.

Percebo como característica muito forte da disciplina SACI, a interdisciplinaridade e atuações multiprofissionais, o diálogo com outras áreas do conhecimento, o processo de democracia, coletividade, construção do conhecimento e espaço de escuta do outro. Considerando os conhecimentos prévios dos alunos, trabalha o conceito de saúde e cidadania, saúde como um processo, que não pode ser avaliado ou medido, que buscará um equilíbrio entre os fatores que a compõe. E a cidadania como um conjunto, algo a ser conquistado, aliado aos atributos que implica na consolidação da democracia, nas transformações das instituições do Estado e em mudanças na cultura da sociedade (VILLAR, 1994).

Assim, a partir da experiência da disciplina SACI, despertei para possibilidade de transformá-la em um objeto de investigação no projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), tendo como foco as compreensões de corpo que perpassam a disciplina, a partir do que já tem

produzido com a intenção de aproximar e ampliar o olhar e a relação da Educação Física com o Programa Saúde da Família.

A SACI é desenvolvida como um programa estruturante de educação, sendo formalizada e integralizada nos currículos acadêmicos como uma disciplina ofertada semestralmente aos alunos matriculados no primeiro ou segundo período dos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Educação Física da UFRN². A disciplina é obrigatória aos cursos Medicina, Odontologia, Enfermagem e Nutrição e para os demais é optativa.

Apesar desses avanços no modelo de reorientação acadêmica que ultrapassa o modelo hospitalocêntrico, não há preocupações específicas na Disciplina em discutir sobre a temática do corpo humano. Ao realizar um estado da arte acerca dessas temáticas foram feitos levantamento nas bases de dados: Bireme, Lilac's, Medline, Scielo, Google acadêmico e Periódicos Capes³, verificou-se a ausência de estudos sobre o corpo na disciplina “Saúde e Cidadania” e no currículo do curso de Educação Física, não há disciplinas que aproximem à área e discutam sobre o Sistema Único de Saúde.

Diante dessas considerações, foi elaborada a partir dessa problemática, a seguinte questão de estudo: quais as compreensões de corpo presentes em produções relacionadas à disciplina “Educação, Saúde e Cidadania”?

O objetivo da pesquisa, então, é analisar o material didático relacionadas à Atividade Integrada “Educação, Saúde e Cidadania-SACI”, no sentido de identificar e analisar

² Informação obtida por meio do Programa da Disciplina “Saúde e Cidadania”, no curso de Educação Física, turma 2011.2, por meio do Sistema Acadêmico – SIGAA, da UFRN (acesso restrito aos alunos da Disciplina).

³ O estado da arte foi realizado no período de junho de 2013.

compreensões de corpo. Dessa forma, essa pesquisa contribui com todas as áreas de conhecimento, pois a SACI é desenvolvida a partir da interdisciplinaridade, da reflexão crítica sobre saúde, do diálogo com as diferentes áreas, por meio do contato com textos de outras áreas do conhecimento, da multidisciplinaridade, das experiências de vida, das interrogações sobre a saúde, das formas de cuidado, da observação da realidade social e da cultura de um lugar, de suas potencialidades e fragilidades.

O corpo é um lugar de aprendizagem e relação com o mundo, que requer uma atenção com si e com os outros, revelando um cuidado com o corpo, que pode ser tematizado nas diferentes práticas na área da saúde. O desafio está em superarmos o aspecto instrumental que, em geral, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo (NÓBREGA, 1999), pois o corpo é um espaço tanto biológico como simbólico e cultural.

Visto que todo ato humano é biocultural, os gestos, considerados bioculturais, expressam nossa própria vida individual e coletiva porque têm um sentido histórico. E assim o conhecimento de si pode contribuir para que cada indivíduo possa estabelecer uma nova maneira de se relacionar com si e com os outros, no mundo em que vive tomando decisões e despertando sentidos, tendo uma nova interpretação de suas ações (MENDES; NÓBREGA, 2009).

Com relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. O presente estudo teve enfoque numa pesquisa documental. Os aspectos metodológicos adotados nesse tipo de pesquisa apresentam no momento, uma amostra interessante e, de certo modo, ampla. O método de investigação qualitativa pressupõe uma abordagem diferenciada também no que se refere aos instrumentos de coletas de informações. As pesquisas de corte qualitativo não costumam se servir de instrumentos de

coleta de informações que utilizam valores numéricos ou que tomem apoio neles para proceder à análise e interpretação das informações recolhidas (TRIVIÑOS; MOLINA, 2004).

Diante disso, optamos por analisar as produções sobre a SACI para identificar compreensões de corpo por meio da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 15),

a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados,

realizada em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011).

Assim, esse processo metodológico deu-se a partir da leitura do corpus de análise composto pelo Programa da SACI, quatro textos e um livro “O que é cidadania”, abordados durante a Disciplina. Os textos são; “O trabalho em equipe”, texto obtido através do Programa da Disciplina “Educação, Saúde e Cidadania”, no curso de Educação Física, turma 2011.2, por meio do Sistema Acadêmico – SIGAA, da UFRN (acesso restrito aos alunos da disciplina); “Saúde e Cidadania” que é uma apostila; “Mas o que é mesmo um problema?”, texto do Ministério da

Saúde; e “Porque usar técnicas etnográficas no mapeamento”⁴, capítulo de um livro.

Esses textos compõem a bibliografia constante da disciplina, por isso a opção de análise desses. Porém, cabe ressaltar que ao longo dessa, outros textos são utilizados. Dessa forma a leitura do corpus de análise, configurou a etapa da pré-análise e exploração do material, contribuindo para escolha e constituição das categorias de análise a serem interpretadas e relacionadas com o referencial teórico.

Diante os dados analisados, chegamos às seguintes categorias de análise, de forma que uma não exclui o conhecimento das outras, e não são vistas de formas isoladas: corpo sujeito ativo; corpo social histórico e corpo saúde, como serão citadas a seguir.

Corpo sujeito ativo

O corpo humano não pode ser reconhecido somente como objeto de intervenção, mas é necessário também reconhecê-lo como sujeito da existência, portador de mundos de significação (NÓBREGA, 1999).

O corpo humano é vivo, intersubjetivo, orgânico, histórico, sexuado, capaz de criar, de imaginar, de pensar, de sentir dor e prazer, de trabalhar, de festejar e ficar ocioso, provocar encontros e desencontros, capaz de se comunicar até mesmo pelo que silencia, de atribuir

⁴ LESCHER, A. D. et. al. **Cartografia de uma rede**: reflexões sobre um mapeamento da circulação de crianças e adolescentes em situação de rua da cidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998. p. 6-10.

sentido às suas experiências vividas, de construir e reconstruir valores. [...] O corpo humano é totalidade e abertura, um ser bruto em constante metamorfose, situado em relações de poder, capaz de ser dominado e tomar decisões, de ser retificado e de realizar acrobacias (MENDES, 2007, p. 126).

A categoria de corpo sujeito ativo, que engloba a compreensão de corpo subjetivo e corpo cidadão, identificadas a partir do programa da disciplina SACI está relacionada à essa compreensão de corpo apresentada por Mendes (2007), quando o programa propõe refletir sobre princípios e valores que orientam o aprimoramento ético e cidadão no relacionamento com colegas da própria equipe e com as pessoas da comunidade. Como expressa Sarti (1998, p. 2), em uma das produções analisadas:

Porque usar técnicas etnográficas no mapeamento” quando cita que “a noção de ‘objeto’ de pesquisa rigorosamente perde seu sentido, diante do que é pensado como confronto de dois sujeitos, portadores de mundos de significação distintos.

Considera um sujeito ativo, um sujeito de própria percepção, que possui observação da realidade, reflexão, autoavaliação, participação, reflexão crítica sobre trabalho em equipe, considera a cultura, cuidados com o corpo a colaboração, o diálogo com o outro, a escuta, criatividade, todos esses aspectos estando relacionados a uma promoção da saúde e educação para saúde e à cidadania, sendo assim, uma forma de compartilhar experiências.

O programa quando propõe os textos trabalhados na Disciplina, tem como um dos objetivos relacionados à reflexão,

à promoção da saúde e à educação para saúde e cidadania, como pode ser observado a seguir:

Oferecer ao aluno iniciante dos cursos dessa área, o ambiente propício à reflexão sobre os problemas de saúde da população e as ações de atenção à saúde na comunidade, pelo estabelecimento da relação entre educação, saúde e cidadania;

Orientar e participar da discussão do texto, sistematizando pontos importantes, resgatando a discussão da atividade anterior buscando também introduzir os conceitos de multiprofissionalidade e interdisciplinaridade buscando uma reflexão crítica acerca das diferentes concepções acerca do que seja trabalho em equipe (PROGRAMA DA ATIVIDADE INTEGRADA SAÚDE E CIDADANIA, p. 5)⁵.

As reflexões e discussões acerca da atenção à saúde, educação, cidadania, multiprofissionalidade, interdisciplinaridade e trabalho em equipe revelam o entrelaçamento de diferentes saberes, na construção e reconstrução desses conceitos, trabalhados na Disciplina SACI, ampliando conhecimentos, perpassando diferentes saberes sobre o corpo. Nossa condição de existência não é apenas biológica, mas também social e histórica (NÓBREGA, 2010). Pois,

nossa existência é capaz de se transformar e, por estarmos atados a um mundo, somos capazes de habitar novos objetos que passam a fazer parte do nosso corpo. Quando nos habituamos a um objeto, esse se torna incluído

⁵ Informação obtida por meio do programa da disciplina “Saúde e Cidadania”, no curso de Educação Física, turma 2011.2, por meio do Sistema Acadêmico – SIGAA, da UFRN (acesso restrito aos alunos da disciplina).

no nosso corpo e, como é dotado de sentido, nos faz perceber o mundo a partir dessa nova condição (MENDES, 2007, p. 79).

Essas reflexões, contribuem para concepção de corpo sujeito ativo, presente nas produções da SACI, pois tratam também do diálogo com o outro, da autoavaliação e do compartilhamento de experiências.

Durante o desenvolvimento das atividades do Programa SACI o aluno deverá exercitar habilidades e desenvolver atitudes participando das ações programadas para aprender a trabalhar em e com grupos; vivenciar a realidade; selecionar e trabalhar um problema identificado e discutido com a comunidade, numa programação semanal que contemple atividades seqüenciadas que se realizarão ao longo do semestre;

O processo avaliativo do Programa SACI tem caráter processual, contínuo, reflexivo, dinâmico, formativo e somativo. É parte do processo de ensino-aprendizagem e contempla duas dimensões: a auto-avaliação do aluno e a avaliação dos tutores;

Divulgar e compartilhar a vivência na SACI, as atividades propostas e seus resultados seguindo o arco de aprendizagem. (PROGRAMA DA ATIVIDADE INTEGRADA SAÚDE E CIDADANIA, p. 2-9)⁶.

Considerando dessa forma as subjetividades, o conhecimento de cada um e do grupo dos alunos, que juntos construíam o conhecimento. Desse modo,

⁶Informação obtida a partir do programa da disciplina “Saúde e Cidadania”, no curso de Educação Física, turma 2011.2, por meio do Sistema Acadêmico – SIGAA, da UFRN (acesso restrito aos alunos da Disciplina).

possibilitar a escuta do corpo, no intuito de perceber sua capacidade comunicativa. E assim, privilegiar o heterogêneo, a diversidade cultural e as distintas formas de explicar, conhecer e conviver com a realidade (MENDES, 2007, p. 110).

A possibilidade de escuta do corpo pode ser por meio de gestos, sentimentos, mas também da fala, interpretação e observação de si e do espaço que se ocupa considerando a individualidade, configurando o corpo sujeito, situado em um espaço, que se relaciona com esse. Pois, cada um fala de um lugar e é isso o que dá significado à fala.

Falar de um lugar significa falar como portador de um lugar social – de classe, de raça/etnia e de gênero, os principais recortes que definem fronteiras sociais entre os sujeitos, entre tantas outras clivagens. Cada um desses lugares implica em uma fala particular, que precisa ser levada em conta na interpretação do que se observa, como cita Sarti (1998) relacionando o corpo, sujeito, que observa um espaço cheio de significado para si e para o outro, com a construção do conhecimento.

Nesse processo de construção do conhecimento, na disciplina SACI, nota-se que a proposta não é que os discentes sejam apenas receptores, passivos, de um conhecimento linear, mas sujeitos ativos na criação e recriação dos saberes sobre a saúde e cidadania.

A cidadania passa a ter um caráter ativo e não passivo e implica além da acessibilidade de bens e serviços, o gozo de liberdades, o exercício de deveres e a participação nos processos políticos, na representação política e na

formulação e controle das políticas implementadas (VILLAR, 1994, p. 3).

A cidadania é algo a ser conquistado, um conjunto de liberdades, direitos e deveres estabelecidos em uma sociedade, que implica na consolidação da democracia, nas transformações das instituições do Estado e em mudanças na cultura da sociedade (VILLAR, 1994).

Corpo social histórico

O corpo não está separado de seus gestos de suas palavras, não está distante da sua realidade, sentimentos, reflexões, das nossas experiências e dos outros.

Só sentimos que existimos depois de já ter entrado em contato com os outros, e nossa reflexão é sempre um retorno a nós mesmos que aliás, deve muito à nossa frequência do outro (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 48).

É pelo corpo que vivo as experiências e a relação com o mundo (MERLEAU-PONTY, 2006), mas também com o outro que é um mundo a ser conhecido, construindo e reconstruindo relações que se entrelaçam de forma necessária, pois o ser humano é um ser relacional, e não vive sozinho. Diante dessa compreensão, foi percebido nas produções da Disciplina SACI, que o corpo é compreendido como social histórico, individual, mas também coletivo.

Identifica-se a compreensão de corpo social relacionado à cultura e à subjetividade, em um dos textos “Porque usar técnicas etnográficas no mapeamento” Sarti (1998), abordado

na Disciplina SACI, na aula de tema: “Diagnóstico situacional da comunidade”. O objetivo é promover a aproximação dos alunos com os problemas/potencialidades da comunidade e promover a reflexão crítica sobre a situação encontrada para subsidiar a construção do Mapa Social.

Diante do objetivo de aproximação com a comunidade dos Guarapes, bairro de vivência da disciplina e da reflexão sobre aquele espaço, cita Sarti:

É a partir dessa “socialização” que olhamos o mundo. O significado que tem o mundo para os indivíduos, significado que forja seu modo de olhar, de falar, seus gestos, suas escolhas, seus lugares, constitui a própria realidade social. Esta, portanto, não existe fora de um campo de significação.

Não se trata, assim, de pensar que cada um olha e pensa o mundo do seu jeito - uma forma de subjetivismo incompatível com a convivência social - mas quer dizer que olhamos e enxergamos o mundo a partir da forma como fomos socializados para isso, a partir das referências da cultura da qual fazemos parte e que assumimos e interiorizamos como nossos (SARTI, 1998, p. 8).

O mundo social só existe como tal se constituir um mundo de sentido para os indivíduos que nele vivem e, dialeticamente, os indivíduos só constroem o sentido de suas vidas a partir das referências da coletividade da qual fazem parte (SARTI, 1998). Não existe realidade social sem significado subjetivo para os que nela vivem, ao mesmo tempo em que o significado de cada ato cotidiano e singular, para cada indivíduo, só existe como produto do que lhe é dado viver na sociedade e na cultura das quais faz parte.

E apesar de não estar explicitado uma compreensão de corpo na produção intitulada “O trabalho em Equipe” (PIANCASTELLI; FARIA; SILVEIRA, 2000)⁷, pode-se identificar uma compreensão atrelada às relações sociais. Corpo relacionado à necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos, à coletividade e às capacidades individuais.

A importância das relações sociais, apresenta várias interpretações de conceitos de trabalho em equipe,

A concepção de equipe está vinculada à de processo de trabalho e sujeita-se às transformações pelas quais este vem passando ao longo do tempo. Neste sentido, sem quereremos apontar todos os motivos que justificam a existência desta forma de exercer o trabalho, diríamos que a idéia de equipe advém: da necessidade histórica do homem de somar esforços para alcançar objetivos que, isoladamente, não seriam alcançados ou seriam de forma mais trabalhosa ou inadequada (PIANCASTELLI; FARIA; SILVEIRA, 2000, p. 45)⁸.

O corpo nessa compreensão de (PIANCASTELLI; FARIA; SILVEIRA, 2000)⁹, pode ser percebido nas citações sobre relações interpessoais, aprendizado coletivo, capacidades individuais, sucessos e fracassos, diferenças sociais, culturais, criatividade e conflitos. Uma vez que;

⁷ Informação obtida por meio do programa da disciplina “Saúde e Cidadania”, no curso de Educação Física, turma 2011.2, por meio do Sistema Acadêmico – SIGAA, da UFRN (acesso restrito aos alunos da Disciplina).

⁸ Idem.

⁹ Idem.

a necessidade de aprimorar as relações interpessoais e de valorizar a comunicação entre os membros da equipe; a disposição das pessoas em ouvir e considerar as experiências e saberes de cada membro do grupo. O trabalho em equipe não implica em eliminar as diferenças existentes entre seus membros (sociais, culturais, etc.) e sim trabalhar estas diferenças - os conflitos; e, finalmente, é fundamental que os objetivos e resultados definidos se constituam em desafios constantes para o grupo, algo que instigue cada integrante. Como pode-se perceber, fazer de um grupo de trabalhadores uma equipe de trabalho é realmente um grande desafio. Desafio que passa pelo aprendizado coletivo da necessidade de uma comunicação aberta, de uma prática democrática que permita o exercício pleno das capacidades individuais e uma solução mais criativa e saudável de cada sujeito, evitando, assim, a cristalização de posições, a rotação e a deterioração das relações interpessoais. Desta forma, o grupo poderá buscar seus objetivos, responsabilizando-se solidariamente, pelos sucessos e fracassos (PIANCASTELLI; FARIA; SILVEIRA, 2000, p. 47)¹⁰.

Considerando dessa forma as potencialidades e limites do corpo e sua capacidade de adaptação e recriação diante das diferentes formas de se relacionar.

¹⁰ Informação obtida por meio do programa da disciplina “Saúde e Cidadania”, no curso de Educação Física, turma 2011.2, por meio do Sistema Acadêmico – SIGAA, da UFRN (acesso restrito aos alunos da Disciplina).

Corpo saúde

No intuito de avançar e problematizar as concepções biologicistas, a categoria de corpo saúde, perpassa as discussões nas produções da Disciplina SACI, estando associada a compreensões de corpo aprendido, força de trabalho e corpo como uma posse, categorias que se entrelaçam. Tendo em vista que,

o corpo disponibiliza desde componentes físico-químicos à signos que definem a condição humana e as possibilidades de comunicação, que tem conformado o interesse de diversas disciplinas científicas, filosofias e modelos de educação (NÓBREGA, 2006, p. 65).

A Disciplina SACI, nos seus discursos busca superar esses aspectos instrumentais do corpo e ampliar a compreensão desse, no momento que considera o corpo e a saúde relacionados, não apenas a aspectos biológicos, mas sociais e culturais, como aponta em um dos textos trabalhados durante a Disciplina. Sobre saúde assinala que:

é mais do que um estado natural, é uma definição construída social e culturalmente. E destaca que apesar do caráter utópico do conceito de saúde da OMS, como completo bem estar físico, mental e social, mais recentemente acrescentada às dimensões espiritual e ambiental, tal conceito incorpora o sistema de dimensões que compõem o viver humano em complexa teia de relações (LUZ apud VILLAR, 1994, p. 2).

Apesar disso, é preciso avançar no que diz respeito à saúde, como cita Mendes (2007), quando menciona que saúde, na perspectiva da verdade do corpo, é um processo dinâmico em que o ser humano, enquanto existe como ser situado no mundo, busca harmonizar-se com o restante da natureza e que a saúde não se restringe somente aos aspectos individuais, nem muito menos apenas aos aspectos coletivos.

Ela está relacionada à constante busca pelo equilíbrio do corpo humano, que não é apenas biológico, mas um espaço tanto biológico como cultural que requer uma atenção a si e com os outros, estando relacionados com o ambiente em que vive, nos fazendo perceber que depende de múltiplos fatores, biológicos, culturais, sociais e históricos (MENDES, 2007). Não devemos ainda entender direito à saúde, como apenas o direito ao acesso a serviços de saúde, mas também o direito a uma condição digna de vida (VILLAR, 1994). A Disciplina SACI traz a discussão da saúde como um direito.

Direito, pressupõe o acesso a determinados bens ou serviços e/ou liberdade de gozo de uma situação. Alguns autores classificam os direitos em: direitos humanos e direitos dos cidadãos (VILLAR, 1994, p. 1).

No caso da saúde, os textos da Disciplina SACI, a reconheceram como Direito de todos e dever do Estado e como dependente de diversos fatores condicionantes, tais como alimentação, moradia, saneamento básico, trabalho, meio ambiente, renda, educação, lazer etc. A saúde nessa perspectiva, deve ser garantida mediante políticas sociais e econômicas. Além disso, a saúde e a vida estão interligadas, pois sem saúde a vida pode estar

ameaçada, e por essa razão, a saúde é considerada na Constituição como de relevância pública (VILLAR, 1994).

Configura-se uma busca pela superação de uma racionalidade terapêutica, que aprecia os usuários dos sistemas de saúde somente com objeto de intervenção. Entendemos como essencial o conceito de saúde numa perspectiva existencial que contribui para que se esteja atento às necessidades e aos desejos de acordo com a normatividade de cada ser humano no contexto em que está inserido. Desse modo, a concepção existencial de saúde problematiza as padronizações ditadas pelos discursos e práticas pautados pelo estilo de vida ativo (MENDES, 2007).

Para autores como Mendes e Melo (2010), os conceitos de corpo e de saúde que não atuam por uma lógica reducionista são essenciais para o atendimento aos princípios do SUS, para isso destacam que a compreensão fenomenológica de corpo e a compreensão existencial de saúde podem contribuir para discursos e práticas educativas que procurem ir além da imposição de padrões normativos. O reconhecimento do corpo nessa perspectiva fenomenológica está relacionado à compreensão de que o ser humano está atado ao mundo em que vive e não pode ser reconhecido de modo fragmentado. Além de se constituir de saberes individuais, abarca também saberes coletivos, reconstruindo-se sempre (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nas diferentes áreas do conhecimento, cada vez mais tem crescido a investigação pela compreensão do ser de uma forma que rompa com a fragmentação entre razão e emoção, entre corpo e mente, entre sujeito e objeto. Nossa existência torna-se concreta no corpo, em que se dá a percepção, sem a qual não há ação, nem pensamento, nem emoções (MENDES; MELO, 2010). Realidade que passa pelo outro, pelo coletivo, pois nosso corpo está relacionado também a um aprendizado coletivo, como

podemos exemplificar no curso da Disciplina SACI, no momento em que leva os discentes a refletir sobre os diferentes cenários de aprendizagem, trazendo em suas discussões:

a necessidade de aprimorar as relações interpessoais e de valorizar a comunicação entre os membros da equipe; a disposição das pessoas em ouvir e considerar as experiências e saberes de cada membro do grupo. O trabalho em equipe não implica em eliminar as diferenças existentes entre seus membros (sociais, culturais, etc.) e sim trabalhar estas diferenças (PIANCASTELLI, FARIA; SILVEIRA, 2000, p. 7)¹¹.

Essa compreensão do corpo saúde, relacionado ao corpo aprendiz estão no sentido implícito da abordagem de uma das produções intitulada “Trabalho em Equipe” (PIANCASTELLI; FARIA; SILVEIRA, 2000)¹² da Disciplina SACI, quando aborda o desafio de aprender, considerar as possibilidades e limites do outro, do corpo do outro.

Fazer de um grupo de trabalhadores uma equipe de trabalho é realmente um grande desafio. Desafio que passa pelo aprendizado coletivo da necessidade de uma comunicação aberta, de uma prática democrática que permita o exercício pleno das capacidades individuais e uma solução mais criativa e saudável de cada sujeito, evitando, assim, a cristalização de posições, a rotação e a deterioração das relações interpessoais. Desta forma, o grupo poderá buscar seus objetivos,

¹¹ Informação obtida através do Programa da Disciplina “Saúde e Cidadania”, no curso de Educação Física, turma 2011.2, por meio do Sistema Acadêmico – SIGAA, da UFRN (acesso restrito aos alunos da Disciplina).

¹² Idem

responsabilizando-se. solidariamente, pelos sucessos e fracassos (PIANCASTELLI, FARIA; SILVEIRA, 2000, p. 3)¹³.

Nesse contexto, de diferentes formas, podemos visualizar que o corpo e a saúde podem ser percebidos para além de seus aspectos apenas biológicos, mas sociais e culturais, considerando aspectos individuais e coletivos como cenário de aprendizagem, contribuindo com a relação consigo mesmo e com os outros, constituindo sua existência e relação com o mundo em que vive.

Considerações finais

Diante das reflexões realizadas, destacamos que a presente pesquisa contribuiu para área da Educação Física e outras áreas do conhecimento, diante das reflexões sobre corpo e saúde a partir do material didático utilizado durante a Atividade Integrada “Educação, Saúde e Cidadania”, SACI. Dessa forma, a partir do diálogo com diferentes autores como Merleau-Ponty (2004, 2006), Nóbrega (2006, 2009, 2010), Mendes (2007) e outros, percebemos que o corpo é um lugar de aprendizagem e relação com o mundo, que requer uma atenção com si e com os outros, revelando um cuidado com o corpo, que pode ser tematizado nas diferentes práticas na área da saúde.

Assim, identificamos compreensões de corpo nas produções relacionadas à SACI. O corpo enquanto sujeito ativo, como sendo a possibilidade de escuta do corpo, por meio de gestos, sentimentos, mas também da fala, interpretação e observação

¹³ Idem.

de si e do espaço que se ocupa considerando a individualidade, configurando o corpo sujeito, situado em um espaço, que se relaciona com esse. Torna-se importante ressaltar que o corpo não é somente ativo, pois tem seus momentos de passividade e isso também deve ser levado em consideração na Disciplina, uma vez que a sociedade enfatiza o corpo enquanto ativo.

O corpo social-histórico, onde o corpo não está separado de seus gestos de suas palavras, não está distante da sua realidade, sentimentos, reflexões, das nossas experiências e dos outros. Além disso, a compreensão do corpo saúde, que ultrapassa também limites apenas biológicos, mas perpassa as discussões nas produções da Disciplina SACI, estando associada as compreensões de corpo aprendido, força de trabalho e corpo como uma posse, categorias que se entrelaçam.

Assim, a Disciplina SACI nos seus discursos busca superar esses aspectos instrumentais do corpo e ampliar a compreensão desse, no momento que considera o corpo e a saúde relacionados não apenas a aspectos biológicos, mas sociais e culturais.

Dessa forma, essa discussão amplia conceitos na área da Educação Física em diálogo com o Sistema Único de Saúde, estendendo suas investigações com a Estratégia de Saúde da Família. Mesmo não havendo preocupações específicas na Disciplina SACI de discutir o corpo humano, apontamos para a necessidade de debater essa temática, como forma de contribuir para formação em saúde, ampliando conceitos de corpo nessa área. Visto que, todas as experiências vivenciadas na Disciplina só são possíveis por meio do corpo, que se relaciona com tudo que está dentro e fora dele, que influencia e se influencia com o seu entorno.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

MENDES, M. I. B. S. **Mens sana in corpore sano: saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MENDES, M. I. B. S.; NÓBREGA, T. P. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2009.

MENDES, M. I. B. S.; MELO, J. P. Notas sobre corpo, saúde e ludicidade. In: MENDES, M. I. B. S.; OLIVEIRA, M. V. F. (Org.). **Cenários lúdicos em unidades de saúde da família**. Natal: IFRN, 2010. p. 17-30.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A natureza**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NÓBREGA, T. P. **Para uma teoria da corporeidade um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

_____. Corpo e epistemologia. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Universitária, 2006. p. 59-74.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010. (Coleção Contextos da Ciência).

PIANCASTELLI, C. H.; FARIA, H. P.; SILVEIRA, M. R. O trabalho em equipe. In: SANTANA, J. P. (Org). **Organização do cuidado a partir de problemas**: uma alternativa metodológica para a atuação da equipe de saúde da família. Brasília: OPAS/Representação do Brasil, 2000. p. 45-50.

SARTI, C. A. Porque usar técnicas etnográficas no mapeamento. In: LESCHER, A. D. et al. **Cartografia de uma rede**: reflexões sobre um mapeamento da circulação de crianças e adolescentes em situação de rua da cidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998. p. 6-10.

TRIVIÑOS, A. N. S. MOLINA NETO, V. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

VILAR, R. L. A. **Saúde e cidadania**. Natal, 1994. (Apostila). Disponível em: <<http://www.grupos.com.br/group/dscufrn/Messages.html?action=download&year=09&month=5&id=1243415126368785&attach=sa%FAde%20e%20cidadania%20corrigido.doc>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

LUDOMOTRICIDADE: EMERGÊNCIA DE UM CAMPO DE ESTUDOS E UM MODELO DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE

Patrick Ramon Stafin Coquerel
Ana Charline Dantas Ferreira
Sandra Ferreira Tavares
Henrique César dos Santos Costa
Fabio Henrique Costa de Oliveira
Raquel da Silva Ferreira
Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim
Maryana Priscilla Silva de Morais
Ludmila Lucena Pereira Cabral Martins
Marcio Romeu Ribas de Oliveira
Jônatas de França Barros

O presente texto tem como objetivo esclarecer como a Ludomotricidade constitui-se num campo de estudos promissor nas instituições de ensino superior que abrigam os ainda denominados Cursos de Educação Física, assim como demonstrar um modelo de intervenção profissional no âmbito da área da saúde, especificamente referindo-se a uma experiência no Centro de Atenção Psicossocial Infantil na cidade de Natal. O termo Ludomotricidade foi apresentado na obra “Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?” do filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha. Ele mencionou

que a Ludomotricidade seria uma das áreas de investigação e intervenção da Motricidade Humana, juntamente com a Ergomotricidade e a Ludoergomotricidade (CUNHA, 1989).

De acordo com o mesmo autor, a Motricidade se constitui:

Uma energia, que é estatuto ontológico, vocação e provocação de abertura a transcendência. Para S. Lupasco (Lestroi matières, Paris) todo o sistema é feito de energia. O processo adaptativo a um meio variável, de um ser não especializado e, por isso, em que o ritmo evolutivo, incluindo as estruturas do Sistema Nervoso Central, que é lento, implicando a existência de uma demorada puberdade e de uma família estável e duradoura. O processo evolutivo de um ser com predisposição à interioridade, à prática dialogal e a cultura. E, porque um ser com predisposição à interioridade, à prática dialogal e à cultura, integrando paulatinamente padrões de comportamento e novos quadros teóricos, necessários à criação e manutenção do meio artificial e informacional, indispensáveis à sua sobrevivência e desenvolvimento. O processo criativo de um ser em que as praxias lúdicas, agonísticas, simbólicas e produtivas traduzem a vontade e as condições de o homem se realizar como sujeito, ou seja, como autor responsável de seus atos; designam, além disso, a capacidade (e o direito) de construir uma situação pessoal de maturidade e do sonho, que torne possível uma existência liberta e libertadora e que adquira a expressão do inédito e do absoluto.

Já Cavalcanti (2001, p. 109) no glossário de sua obra apresenta que Ludomotricidade é o “mesmo que motricidade lúdica”. Por sua vez, motricidade lúdica é a “especificidade

da energia ontológica que se manifesta através da corporeidade de forma livre e espontânea, como jogo ou fantasia” (CAVALCANTI, 2001, p. 109).

No Brasil, país em que a Profissão de Educação Física é regulamentada desde primeiro de setembro de 1998, cujo Documento de Intervenção Profissional em Educação Física, elaborado pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), define sete áreas de intervenção profissional em educação física. Dentre as sete áreas expressas estão a docência/regência em educação física (licenciatura) e outras seis intervenções (bacharelado), que são: 1) preparação física; 2) treinador esportivo; 3) gestão esportiva; 4) orientação de atividade física; 5) avaliador físico; e 6) recreacionista. Parece-nos mais adequado que perante esse último documento, o item 6) recreacionista, é o mais condizente com a categorização relativa à Ludomotricidade, embora perceba-se uma certa inconsistência entre a fundamentação teórica proposta por Manuel Sérgio Vieira e Cunha e o texto norteador do CONFEF.

O CONFEF (2013) também determinou em sua Resolução CONFEF n. 255/2013 que dispõe sobre Especialidades Profissionais em Educação Física, em seu artigo 2º:

Art. 2º – A Especialidade Profissional em Educação Física se destina, exclusivamente, ao Profissional de Educação Física que já concluiu o curso de graduação em Educação Física.

§ 1º – O que define o campo de intervenção do Profissional de Educação Física é a formação acadêmica obtida em curso de graduação Licenciatura em Educação Física ou Bacharelado em Educação Física.

§ 2º – O título de Especialista em Educação Física atesta o domínio de um conhecimento específico por parte do Profissional de

Educação Física e visa à qualificação da sua intervenção profissional na área objeto da Especialidade.

§ 3º – A Especialidade Profissional em Educação Física deverá observar a relação entre a formação em nível de graduação e aos campos de intervenção profissional específicos da Licenciatura em Educação Física e do Bacharelado em Educação Física.

Seria a Ludomotricidade uma especialidade da educação física? Na visão de Manuel Sérgio, certamente, o seria. Mas na atual conjuntura brasileira, parece que não. Foi numa resolução do ano anterior, 2012, que foi estabelecido um ramo de especialidade mais alinhado a perspectiva de atuação com Ludomotricidade no âmbito do bacharelado em educação física no campo da Saúde Mental. A Resolução CONFEEF (2012), n. 230/2012, que dispõe sobre a Especialidade em Educação Física na Saúde Mental é indispensável para compreender o trabalho que se desenvolve com Ludomotricidade no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Por sua vez, o Ministério do Trabalho divulga o Código Brasileiro de Ocupações (CBO), que traz os códigos específicos de cada tipo de atuação profissional em educação física, com vistas a registro em carteira de trabalho. Nesse documento, na família dos bacharéis ou profissionais de educação física aparece a designação cinesiólogo-ludomotricista, com o código 2241-10, pertencente à família Profissionais de Educação Física (BRASIL, 2000). Por esse critério, um cinesiólogo-ludomotricista é um bacharel em educação física, a considerar o regime de contratação profissional e adequação funcional em regime estatutário.

Também, não se pode abdicar de um entendimento acerca do descritor jogo, vez que os contextos relativos à intervenção

e pesquisa em Ludomotricidade envolvem as situações lúdicas. Nesse sentido, entende-se aqui Ludomotricidade como campo de conhecimento do estudo do movimento intencional humano nos contextos lúdicos.

O sentido de jogo em Ludomotricidade é o mesmo que se encontra na obra clássica de Huizinga:

É uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana (HUIZINGA, 1999, p. 33).

Nesse âmbito de entendimento de jogo, como o de um fenômeno que congrega uma grande quantidade de manifestações humanas lúdicas, encontra-se o jogo como um comportamento inerente ao processo de desenvolvimento humano, sobretudo na perspectiva piagetiana, em que os processos pelos quais o ser humano adquire conhecimento estão atrelados a diferentes tipos de jogos: 1) os de exercício; 2) os simbólicos; e 3) os de regras (PIAGET, 1993). Para esse estudioso da Psicologia do Desenvolvimento, protagonista da teoria construtivista, a forma de jogar e de se comportar jogando caracteriza diferentes estágios de desenvolvimento humano. Por fim, ao falar em jogo e motricidade humana, não se pode deixar de citar André Lapierre e Bernard Aucouturier, professores de educação física franceses, protagonistas do desenvolvimento da abordagem psicomotora relacional. Lapierre (2008) afirmou que o jogo é a expressão primária do inconsciente. Os estados subconscientes e inconscientes pertencem ao campo de estudo da consciência,

inerente ao campo de estudo em Ludomotricidade, dado seu aspecto de distração da realidade compartilhada.

Há uma demanda no sentido de alinhar teoria, prática e legislação para atuar com Ludomotricidade. Por essa e outras razões, no Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), está em processo a criação do Grupo de Estudos em Ludomotricidade (GEL). Esse fato coloca a UFRN na vanguarda desse campo de estudo no Brasil.

O GEL iniciou suas atividades no DEF da UFRN em fevereiro do ano de 2014, reunindo os professores Me. Patrick Ramon Stafin Coquerel e o Dr. Jônatas de França Barros, que agruparam estudantes de graduação e pós-graduação em Educação Física em torno de projetos de extensão e pesquisa junto à UFRN. Abaixo segue um resumo demonstrativo das ações de extensão e ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, que se constituem no carro chefe das atividades do grupo:

- **Projetos de extensão (Eventos – EV e Projeto sistematizados – PJ):**

EV115-2014	PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL Coordenador: JONATAS DE FRANÇA BARROS	EVENTO	CONCLUÍDA
PJ928-2015	Psicomotricidade Relacional nos CAPS do Rio Grande do Norte	PROJETO	CONCLUÍDA
PJ617-2014	Psicomotricidade Relacional no CAPSI de Natal Coordenador: JONATAS DE FRANÇA BARROS	PROJETO	CONCLUÍDA

• **Projeto de ações integradas:**

2016	Ludomotricidade nos CAPS	EM EXECUÇÃO
------	--------------------------	-------------

Já quanto as publicações acadêmicas do GEL, pode-se listar os seguintes trabalhos, capítulos de livro, artigos, duas dissertações de mestrado concluídas e três que estavam sendo concluídas em 2016, conforme segue:

• **Capítulo de livro publicado pelo GEL:**

Psicomotricidade para pessoas com deficiência visual	Deficiência Visual: do currículo aos processos de reabilitação	2014
--	--	------

• **Artigos publicados pelo GEL em ordem decrescente no período:**

Equoterapia e força muscular respiratória em crianças e adolescentes com síndrome de down	2015	Qualis B1
The influence of problem based learning in the teaching and learning process about relational psychomotricity in participants of an extension event of the study group in ludomotricity	2014	Sem web qualis
Influência de atividade física praxica no desempenho de memória visual declarativa no envelhecimento: Um estudo piloto	2014	Qualis B1
Perfil morfofuncional em idosos fisicamente ativos	2014	Qualis B1

Além dos trabalhos de extensão, há também projetos de pesquisa em nível de iniciação científica desenvolvidos junto ao GEL, conforme segue: 1) PVD12403-2015 – Efeito do exercício físico em meio aquático nas funções cognitivas de idosos. Coordenador: JONATAS DE FRANÇA BARROS; 2) PVD7101-2013 – Determinação de Padrões de Referência nas variáveis neuro-motoras, metabólicas e somáticas em Pessoas com Deficiência Intelectual no Município de Natal/RN. Coordenador: JONATAS DE FRANÇA BARROS. 3) PVD8486-2013 – Análise do comportamento nas variáveis hemodinâmicas, metabólicas e neuro-motoras em ambos os sexos por meio da caminhada na água. Coordenador: JONATAS DE FRANÇA BARROS; e 4) PVD9276-2013 – Influência de praxias ideomotoras na ativação de fatores neurogênicos, no desempenho de memória visual declarativa e no perfil motor de idosos fisicamente ativos. Coordenador: PATRICK RAMON STAFIN COQUEREL.

Cabe pontuar que entre fevereiro de 2014 e junho de 2016, dez (10) resumos foram publicados e apresentados em eventos internacionais, somente a respeito da psicomotricidade relacional como variável independente de estudo junto às crianças com autismo do CAPSi de Natal.

Perante essa breve trajetória, apresentou-se para a apreciação da Plenária do DEF da UFRN o Projeto para criação do GEL, cujas linhas de pesquisa previstas adequam-se as duas áreas do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN, ou seja, Movimento Humano, Cultura e Educação e Movimento Humano, Saúde e Desempenho. Dessa maneira, as linhas de pesquisa do GEL serão: 1) Jogos digitais em educação, saúde e desempenho; 2) Jogo simbólico e motricidade humana; 3) Ludomotricidade e comportamento motor; e 4) Ludomotricidade e avaliação motora.

Em razão dos projetos de extensão, pesquisa e ações integradas, optou-se em ressaltar a intervenção e estudo que se realiza junto ao CAPS Infantil (CAPSi) de Natal. Com relação a esse aspecto é preciso explicitar que existe uma base legal relevante para este trabalho no contexto da saúde, mas, principalmente, as contribuições recentes do GEL no sentido de desenvolver um modelo de intervenção do profissional de educação física nos CAPSi. Enquanto embasamento legal para as políticas públicas relacionadas a intervenção do profissional de educação nos CAPS, extraiu-se de um artigo no prelo, submetido pelo GEL para publicação periódica na Revista Brasileira de Educação Especial (texto em avaliação), o trecho a seguir, que explica detalhes relevantes das Leis e Resoluções pertinentes a este contexto.

Os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) foram criados pela Portaria nº 336, onde se estabeleceu a existência de cinco tipos de CAPS, ou seja, CAPS I, CAPS II, CAPS III, CAPSi e CAPSad (BRASIL, 2002). Cada modalidade é organizada em função do número de habitantes e nível crescente de complexidade, em que o CAPS I é de menor população e complexidade, o CAPS II é intermediário e, o CAPS III é para cidades com 200 mil ou mais habitantes, com maior complexidade de atendimentos, incluindo internamentos, que junto aos CAPSi (infantil) e CAPSad (para usuários de substâncias que causam dependência) atendem as pessoas com transtornos mentais e/ou com deficiência (BRASIL, 2002).

Na Portaria nº 336 não aparece a designação Profissional de Educação Física, fazendo menção ou a outro profissional de nível superior que possa compor a equipe, desde que viesse a atender uma demanda específica de cada território ou região. No caso específico do CAPSi, a Portaria nº 336 indica que ele pode existir em municípios com duzentos mil (200.000) habitantes ou

mais, ou por demanda de algum critério epidemiológico específico que o justifique, além disso, prevê oito (8) tipos de atendimento (de “a” até “g”), dos quais dois (2) deles são o atendimento em grupo e atendimento à família, que coincide em muito com a possibilidade de intervenção da Psicomotricidade Relacional (BRASIL, 2002). Ainda, a mesma Portaria nº 336 especifica que o grupo interdisciplinar e multiprofissional deve ser composto por no mínimo onze (11) profissionais, que são: um (1) médico (psiquiatra, neurologista ou pediatra com formação em saúde mental); um (1) enfermeiro; quatro (4) profissionais de nível superior em áreas diversas da saúde, educação ou outra que se adequa a uma demanda específica e, por fim, cinco (5) profissionais técnicos de ensino médio para funções administrativas ou auxiliares (BRASIL, 2002).

O Ministério da Saúde (MS) do Brasil manifestou por intermédio da Resolução nº. 335 a necessidade de ampliação de recursos para expansão da rede de apoio as pessoas com deficiência e distúrbios mentais (Centros de Atenção Psicossocial-CAPs, Núcleos de Atenção Psicossocial-NAPs, Centros de Atenção Psicossocial para Infância e Adolescência-CAPSi, Residências Terapêuticas e Centros de Reabilitação), assim como o aumento da oferta de capacitação dos profissionais de saúde para atuarem com pessoas com deficiência junto ao Programa Saúde da Família PSF (BRASIL, 2005). Apesar de existir um documento oficial do Conselho Nacional de Saúde (CNS) desde o ano de 1998, que reconhece a categoria profissionais de educação física como uma entre quatorze áreas de nível superior de atuação em saúde, a Resolução nº 287, ainda se observa um hiato entre essa última resolução citada e os demais documentos subsequentes que trataram da regulamentação específica de políticas

públicas para o atendimento à saúde mental e das pessoas com deficiência junto ao SUS (BRASIL, 1998).

Parece evidente que a profissão de educação física ainda é mal compreendida pela área da saúde em termos de sua especificidade de intervenção. Foi somente com a Portaria nº 154/2008 que se instituíram os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), e que possibilitou, pela primeira vez oficialmente e designadamente a contratação de Profissionais de Educação Física (Bacharéis) para compor tanto as equipes NASF 1, quanto NASF 2. Isso deve estar em acordo com os critérios de territorialidade e regionalidade, objetivando ampliar a abrangência e o escopo das ações da atenção básica, onde o Profissional de Educação Física deve possuir regime de trabalho com mínimo de 40 horas semanais (BRASIL, 2008). Esse fato sinalizou claramente o interesse estratégico do MS em diversificar o atendimento à saúde das comunidades, lançando ações propositivas para os profissionais que compuserem as equipes do NASF. Destaca-se ainda na Portaria nº 154, que as ações reabilitativas devem priorizar os atendimentos coletivos, o que torna a Psicomotricidade Relacional (e qualquer ação em Ludomotricidade) uma opção interessantíssima de intervenção do Profissional de Educação Física junto ao NASF, em locais como o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) (BRASIL, 2008).

O modelo de intervenção do GEL junto ao CAPSi de Natal, com o público inicial de crianças com TEA foi desenvolvido e está em pleno processo de aperfeiçoamento. Foi estruturado em quatro grandes etapas, configurando-se no seguinte modelo de atuação multiprofissional e interdisciplinar: primeira fase: a) são realizadas reuniões de estudo sistemáticas com 1h40min de duração, uma vez por semana; b) é confeccionado um Projeto de Extensão junto a instituição de ensino superior propositora,

em parceria com o espaço de atuação no CAPSi; c) como o projeto é intersetorial, envolvendo Educação e Saúde, bem como o fato do CAPSi estar vinculado à Estratégia Saúde da Família, portanto sob a administração da área da saúde, foi providenciada uma autorização da Secretaria de Saúde de Natal e do próprio CAPSi de Natal; d) uma vez aprovadas e autorizadas nos diferentes setores, é confeccionado o projeto de pesquisa para ser apreciado por um comitê de ética em pesquisa com seres humanos, junto a Plataforma Brasil. A título de informação, o presente projeto foi aprovado e possui o Parecer número 1.131.835 do CEP da UFRN; e) devido ao fato do trabalho ser de natureza multiprofissional e interdisciplinar, é oportuno realizar um curso de capacitação para preparar a equipe do CAPSi e, também, a equipe interventora direta para a atuação com Psicomotricidade Relacional ou de uma intervenção psicomotora que foque nos aspectos do domínio afetivo-emocional, sobretudo uma capacitação mínima de quarenta (40) horas, sendo pelo menos dez (10) horas teórica e trinta (30) horas de vivências de formação pessoal. Segunda fase: a) inscrição e encaminhamentos dos participantes; b) Reunião com os pais e/ou responsáveis; c) autorizações para pesquisa e divulgação acadêmica, onde os pais e/ou responsáveis assinam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), oportunizando a apresentação dos resultados dos estudos realizados perante o modelo de intervenção em tela; d) agendamento das sessões – uma (1) sessão semanal, com uma hora de duração, com seis a oito encontros por semestre aproximadamente. Terceira fase: a) planejamento da sessão; b) execução da sessão; c) registro fotográfico; d) registro audiovisual; e) grafismo espontâneo dos participantes; f) relatório espontâneo da sessão – psicomotricistas – logo após; g) relatório reflexivo da sessão – psicomotricistas – após 1 semana. Quarta

fase: a) análise fotográfica; b) análise audiovisual; c) análise dos prontuários; d) relatório individual; e) feedback aos pais e responsáveis; f) formação continuada da equipe do CAPSi.

Com base na apresentação das fases em que se desenvolve o trabalho, optou-se em aproveitar este capítulo para ilustrar uma parte da 1ª, que é justamente a qualificação profissional para atuar com Ludomotricidade no CAPSi. Como os projetos de extensão desenvolvidos em 2014 e 2015 tinham a Psicomotricidade Relacional como variável independente nas intervenções e, que o registro audiovisual era feito por um instrumentista fora da sessão, de posse de uma câmera analógica, optou-se em demonstrar como seria essa sessão aos profissionais e estudantes que frequentam o CAPSi, com vistas a formação continuada desses. Porém, com uma inovação, ou seja, que a filmagem fosse realizada na perspectiva do interventor, que nesse o psicomotricista relacional. O psicomotricista relacional usou uma máquina de registro audiovisual GolPró, ajustada por meio de dispositivo tipo touca, vestido no alto da cabeça e direcionado a frente, aproximando da realidade visual do interventor. Essa estratégia possibilitou um exercício narrativo da sessão, a partir da visão do psicomotricista, que vai revelando, passo a passo, as suas tomadas de decisão no espaço de intervenção, que se denomina setting da psicomotricidade relacional.

Com isso, caro leitor, embarque na narrativa de um psicomotricista relacional em seu setting, local em que se processa a sua intervenção por intermédio do jogo simbólico. Boa leitura!

Preparação do setting

Para uma sessão com material bola a ser realizado com um grupo de adultos, adotaram-se os seguintes procedimentos:

- 1) colocação do tapete numa região central e lateral da sala;
- 2) atender a uma boa condição de iluminação, climatização, limpeza, mas, sobretudo, a intimidade do espaço. Isso quer dizer que ninguém que esteja fora poderia ver o que se passava dentro da sessão. Para além desses procedimentos iniciais;
- 3) contabilizou-se o número de participantes, para então tomar a decisão em relação ao número de bolas;
- 4) o número de bolas é o mesmo do número de participantes, salve situações cuja provocação seja em relação à falta ou ao excesso de objetos;
- 5) é muito pertinente que as bolas sejam de materiais plásticos, leves, coloridas e de tamanhos e texturas diversas;
- 6) essa estratégia possibilitou, de início, verificar a escolha do material, frisa-se a primeira escolha;
- 7) no quis diz respeito à preparação do setting, duas pessoas ficaram encarregadas especificamente para as funções de fotografia e coleta de dados na forma áudio visual;
- 8) evidentemente, duas pessoas dedicaram-se à intervenção com Psicomotricidade Relacional;
- 9) destaca-se o fato de ser privilegiada a presença de psicomotricista do gênero masculino e feminino, visto que representaram possibilidades transferenciais no decorrer do jogo simbólico;
- 10) especificamente nessa sessão realizada no CAPS Infantil de Natal, na ocasião do evento da Semana do Cérebro, não foi feito o plano de sessão formal, todavia, um dos psicomotricistas utilizou um aparelho áudio visual afixado a sua cabeça;
- 11) instantes anteriores a sessão, todos os materiais e equipamentos foram testados.

Ritual de Entrada

No ritual de entrada, o psicomotricista iniciou a sua intervenção com os participantes, solicitando aos mesmos que retirassem objetos de uso pessoal que pudessem causar danos aos participantes, tais como relógios, brincos etc. Salienta-se que retirar os calçados é uma condição muito propícia para ampliar as possibilidades sensoriais exteroceptivas e propioceptivas. Os participantes são chamados para compor a roda inicial entorno do tapete, que simboliza a casa dos psicomotricistas. Dez pessoas adultas participaram como beneficiários da intervenção. Dois do gênero masculino e oito do gênero feminino. É interessante pontuar que já no início da sessão uma participante mostrou-se tão inibida e receosa com a sessão, que de início sentou-se em um local afastado da roda. Codificou-se o seu receio ou desinteresse de participar. Nesse momento outra intervenção por meio da palavra se fez. Explicou-se que diferentemente de outras práticas corporais, a psicomotricidade relacional permite uma participação muito espontânea, em que os limites e possibilidades de cada sujeito são respeitados (LAPIERRE; AUCOUTURRIER, 2004). Não há, portanto, restrição absoluta para participar do jogo simbólico, seja por não vestir roupa apropriada, estar com algum problema de saúde e, também, simplesmente indisposto para a prática.

Registra-se que no jogo simbólico no setting da psicomotricidade relacional com adultos, há um espaço e um tempo oportuno para conhecer os limites e possibilidades do corpo. Respeitando a si próprio, mas, acima de tudo, os outros. Na continuidade do ritual de entrada são explicadas as regras do jogo, que é de característica não diretiva (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002). Em verdade é preferível a maior espontaneidade

possível, dando vazão à expressividade psicomotora (LAPIERRE; AUCOUTURRIER, 2004). Essa linguagem corporal é um fundamento para o trabalho em psicomotricidade. Entende-se que a linguagem corporal corresponde à linguagem analógica, enquanto a linguagem oral é digital (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2005). Os mesmos autores mencionam que a primeira exige mais interpretação, faz-se decodificações, já a segunda, identificação, com codificação, sendo que ambas formas constituem um axioma da comunicação humana (WATZLAWICK; BEAVIN; JACKSON, 2005).

Assim, são ditas as regras básicas do jogo simbólico: 1- não se machucar; 2- não machucar os outros; 3- não entrar e sair do setting sem a permissão dos psicomotricistas; 4- zelar pelo espaço físico; 5- especificamente com os adultos, evitar falar, pois isso favorece os processos regressivos que levam os participantes a uma experiência psíquica da fase de desenvolvimento pré-operatório, ou típica da linguagem egocêntrica. É explicado aos participantes adultos o tempo cronometrado da sessão, que nesse caso foi de 50 minutos a partir do final do ritual de entrada. Com os aproximados 10 minutos de duração do ritual de entrada, totalizou-se sessenta (60) minutos de sessão.

Jogo Simbólico

Com adultos que estão inexperientes com o jogo simbólico no setting da psicomotricidade relacional, é dirigido um comando para que se ande na forma mais relaxada possível. Cada um necessita prestar atenção no seu próprio corpo. Postura, respiração, se há ou não dor em alguma parte do corpo, pois isso favorece um aguçar dos sentidos interioceptivos e proprioceptivos

(FONSECA, 2008). As pessoas são progressivamente chamadas para seus mundos subjetivos, isso é essencial no jogo simbólico. O estímulo musical é favorecedor de processos regressivos, com músicas que remetem a lembranças da infância (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005). Nesse andar inicial todos são provocados a exercer a liberdade de deslocamento no espaço. Em seguida, todos são também provocados a acessar o corpo do outro. Primeiro pelo contato ocular, quando as pessoas não possuem deficiência visual. O olhar para os videntes é a primeira forma de contato. Ele pode ser unidirecional e individual, olhar sem ser olhado. Ou ser olhado, sem olhar. Mas o olhar pode ser bidirecional, dialético. O olhar o outro que o vê diretamente nos olhos, corresponde a um olhar lascivo. Nesse instante da sessão, já foi possível exercitar a codificação e a decodificação simbólica. O psicomotricista percebeu pessoas cujo olhar escapava. O código é que o olhar de algumas pessoas revela muito de sua personalidade introvertida. Mas a decodificação nos permite ir além, por exemplo:

o olhar de uma pessoa introvertida é como um cavalo selvagem em fuga. O olhar de um introvertido nos parece indomável e livre para ir onde quiser, fugindo irascível de uma tentativa de um olhar lascivo.

Personalidades introvertidas tendem a reproduzir esse comportamento, pois é incomum aos introvertidos permitirem-se corporalmente numa relação íntima com pessoas desconhecidas (VIOSRT, 2003). O que intriga é o fato de um gesto da micromotricidade ocular dizer mais sobre a personalidade do outro, do que qualquer palavra que se possa expressar dele.

Uma fronteira está bem marcada, a da intimidade. Coube outra metáfora acerca do toque: “O toque entre pessoas desconhecidas é a consumação do desejo fusional”. O toque por meio do cumprimento, do aperto de mãos entre pessoas desconhecidas, é uma forma muito convencional de acesso permitido social e culturalmente no ocidente. Entretanto, existe um paradoxo em relação ao toque. Partes do corpo são aceitas e outras não. Trata-se ou não de convenção social? Há culturas em que o aperto de mãos como forma de cumprimento é substituído por uma inclinação do corpo a frente. Esse é o caso da cultura japonesa, por exemplo. É essencial conhecer as linguagens corporais de diferentes culturas. Seja para se adequar ou adaptar as diferentes convenções sociais, ou simplesmente ampliar o repertório de cultura corporal.

Para além disso, tem-se uma linguagem ainda mais arcaica, que se dá por aquilo que se pode chamar de diálogo tônico-corporal. No próprio aperto de mãos sente-se isso. Apesar de ser o aperto de mãos um gesto codificado como convencional em nossa cultura, existe um espectro de diferentes tonicidades. A partir dessa variabilidade tônica pode-se notar maior segurança ou insegurança, disposição ou indisposição, afeto ou desafeto, entre tantas outras formas de contrastes. Ao observar as pessoas se cumprimentando no setting, foi possível identificar diferentes formas dessa variação tônica. O psicomotricista percebeu que o tônus era mais intenso nas pessoas com maior grau de intimidade. Com as pessoas menos íntimas, a tonicidade era menos intensa. É necessária uma formação específica para perceber essa modulação tônica. Pode-se decodificar: “O aperto de mão é uma ponte que possibilitar o transladar de dois corpos, em meio a viagem relacional”.

O psicomotricista foi propondo de forma diretiva o cumprimentar de formas cada vez mais íntimas. Primeiro o olhar, depois o aperto de mãos, chegando ao abraço. O abraço é um gesto também convencionado culturalmente. Ao instigar os participantes para o abraço, muitos códigos surgiram. Um deles foi o abraço com um dos pés atrás. Decodificou-se que: “O abraço é a junção de dois mundos a revelar-se num diálogo tônico ou afetivo”. Pode-se dizer ainda que nos gestos do abraço aparecem os limites corporais. E que se decodifica desse limite? “O limite é uma vírgula, é pausa necessária nas mais sinceras frases de amor”. Quando se vê o abraço de passo atrás, percebesse na decodificação, que há um limite ou uma vírgula, que foi, nesse caso, a intimidade. Segundo Lapierre e Auconturier (2004, p. 42):

Esse movimento, proveniente do recôndito mais profundo do ser, propagar-se-á no espaço exterior, e ali encontrará contatos; contatos de imobilidade (limitações ou apoios?), contato de outros movimentos (sintonia ou oposição?), contato de prazer e de desprazer, encontro de interditos sociais e de etc. É neste momento que nascem ou conflitos que modelaram esse desejo do movimento, esse desejo de ação, esse desejo de ser ou de não ser mais.

A citação acima reforça a existência de uma modulação tônica de acordo com a intensidade relacional entre as pessoas. Na sessão realizada no CAPSi de Natal, notaram-se outras formas de expressar esse gesto. O que dizer do abraço dos pés paralelos e entrepostos? Nessa última forma de abraçar, ocorria menos tensão, revelando-se mais intimidade, mais desprendimento e descontração corporal.

A sessão continuou e o psicomotricista prosseguiu chamando atenção da respiração, do tônus e do alinhamento postural. Convidou todos os participantes a focalizar esses aspectos de suas motricidades amplas, seja pré-consciente ou até inconsciente. O caráter autônomo da respiração e do controle postural nos afasta de um controle consciente dessas funções psicomotoras. Estados tencionais maiores ou menores influem sobre as contrações e relaxamentos dos músculos relacionados nas ações de respirar e orientar a postura (FONSECA, 2008). Viu-se pessoas de ombros protusos, de cabeça protraída, sujeitos com muita oscilação latero-lateral da marcha, entre tantas formas de posturas dinâmicas.

A sessão prosseguiu com a apresentação do objeto bola para os participantes. O psicomotricista convidou todos para experimentarem o material, conforme sua cultura de movimento. O primeiro cenário que surgiu foram os modos de jogar bola presentes na história de cada um. Lapierre e Lapierre (2002) descreveram etapas do jogo simbólico no setting da psicomotricidade relacional. A primeira delas é a inibição. Segundo esses autores, os jogadores sentem-se inibidos diante da liberdade que lhes é dada (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002). Em adultos, isso é ainda mais acentuado, pois existe a necessidade de desinibição para brincar como criança (LAPIERRE; AUCOUTURRIER, 2004). Isso torna a experiência mais difícil. As interdições ou recalques moldam a personalidade do ser humano em desenvolvimento (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005). O adulto é um ser com mecanismos de defesa da personalidade mais contundentes. Nesse instante surgiram brincadeiras como: a) disposição em círculo jogando a bola suíça para os outros, como passes num jogo de Vôleibol; b) brincadeira de quicar bola, que lembrou o Basquetebol; c) interação individual, experimentando a bola,

deslocando seu centro de gravidade, buscando o equilíbrio em diversas direções, quando brincavam sentados sobre a bola, simulando o cavalgar; e d) os participantes chutavam e passavam a bola lembrando movimentos do Futebol.

Percebe-se a analogia de comportamento a partir de jogos individualizados, onde algumas pessoas interagem de forma tímida, somente com objeto. Outras buscavam o jogo coletivo, interagindo com o objeto e com o outro. Diante do observado, procurou-se dar início a uma provocação para um jogo que confrontava o universo masculino e feminino. O psicomotricista começou a capturar as bolas e levar para um canto do setting. Chamou os outros homens que faziam parte da sessão para ajudá-lo. Apanhar as bolas e mantê-las sobre o domínio dos rapazes provocou as garotas a lutarem pelo objeto e pelo espaço. Psicanaliticamente, isso nos lembra o período de latência, em que pessoas de sexos opostos, na fase de desenvolvimento infantil, pós-edípica, demonstram interesse elevado em se agregar em grupos de mesma orientação sexual. Na escola, por exemplo, geralmente meninos brincam com meninos e meninas com meninas, nessa fase da vida, com fortes influências da cultura patriarcal dominante no ocidente. Essa provocação não é por acaso, visa uma regressão do universo psicológico do adulto em direção a um estágio psíquico anterior. As meninas perceberam que estavam sendo desafiadas. Parte delas protegiam a única bola restante e, as demais, partiram para o confronto contra os meninos para resgatar as outras bolas. Não seria isso um código? Provavelmente sim. Nessa luta, que começou a ser travada pela disputa do material bola e a invasão do espaço demarcado pelos homens na sessão, notou-se que algumas garotas sentiram-se estimuladas e contentes por conseguirem atingir seu objetivo, invadir o espaço e a recapturar as bolas. Outras não

demonstraram de imediato o mesmo interesse, permanecendo na retração. Isso fica demonstrado quando Vieira, Batista e Lapierre (2005, p. 70) mencionam que “o jogo por sua dimensão motora espontânea está diretamente ligada às pulsões, ou seja, ao inconsciente”. Como seria possível decodificar essa linguagem simbólica?

É importante destacar, como já foi feito neste texto, recorre-se às figuras de linguagem, metáfora e metonímia. No caso específico dessa fase do jogo simbólico, a provocação que levou os participantes a uma espécie de regressão à fase de latência, concomitantemente os fez evoluir para a segunda etapa do jogo simbólico, a agressão pura. Lapierre e Lapierre (2002, p. 69) escreveram que “começam então a agredir-nos segundo o mesmo esquema de evolução, numa liberação progressiva de suas fantasias”. Em outro momento, Lapierre e Aucouturier (2004, p. 47) afirmaram:

Quando as tensões agressivas são descarregadas dessa maneira, poderá nascer um equilíbrio das tensões que constituem o prelúdio de uma sintonia; cada um modulará as suas tensões para equilibrá-las em relação as tensões dos outros. Em pouco tempo essa tensão será o peso do próprio corpo, modulado pela ênfase ou pela diminuição de seu equilíbrio, de suas pressões no chão. Há aí uma sensação muito agradável, feita, ao mesmo tempo, de abandono e de vigília, em que cada um se sente como parte indissociável de um grupo no qual é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Quando é descoberto o prazer desse acordo, os objetos são fácil e espontaneamente abandonados em proveito do contato direto.

Cabe uma outra oportuna analogia observada na disputa do objeto bola: “Desejar invadir um espaço masculino e dele tirar um objeto nele contido é uma clara demonstração do anseio tipicamente feminino de aliviar sua histeria”. Quando a mulher tem a oportunidade de invadir e tomar o objeto que representa a poder masculino, elas costumam viver grande satisfação. Percebeu-se esse prazer intenso na expressão emocional de todas as mulheres que se lançaram nesse desafio e tiveram êxito.

O psicomotricista necessita colocar-se numa postura de escuta corporal e, principalmente, de disponibilidade corporal no jogo simbólico. Essa parceria do psicomotricista com os participantes possibilita o diálogo tônico corporal. Para o êxito no trabalho, há demanda da formação pessoal do psicomotricista. Nenhuma teorização ou racionalização de conhecimentos inerentes a esta prática, permite uma atuação proficiente. É fundamental a formação pessoal, a preparação que passa pela sensibilidade e a corporeidade do psicomotricista.

Durante o jogo simbólico com adultos, os participantes trouxeram de sua experiência pessoal jogos tradicionais. Um deles o chamado “jogo de bobo”. Nesse jogo o objeto bola é arremessado de participante para participante, enquanto um deles se desloca procurando pegar a bola. Segundo Lapierre e Lapierre (2002, p. 51) “toda comunicação pode resumir-se às diferentes combinações de cinco verbos: ‘PEDIR’ – ‘DAR’ – ‘RECEBER’ – ‘PEGAR’ – ‘RECUSAR’; são os termos fundamentais da relação”. Os jogadores expressaram muita satisfação no brincar desse jogo tradicional. É notória a expressão facial alegre, uma tonicidade dos músculos faciais muito peculiar, que se considerou um traço da memória espontânea da infância.

Esse fato reforça a possibilidade regressiva do jogo simbólico. Observou-se os adultos sorrindo, possivelmente, da mesma

maneira que sorriam quando crianças. A regressão, nesse caso, chegou a fase edípica. Fase comum a faixa etária entre três e seis anos de idade cronológica, aproximadamente (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002). Destaca-se que na fase edípica é habitual ocorrer o complexo de Édipo nos meninos e, o de Electra, nas meninas (LAPIERRE; LAPIERRE, 2002). Ambos complexos se manifestam pela atração da criança pelo genitor do sexo oposto. Por essa razão, é interessante planejar, organizar, executar e avaliar as sessões, contando com a figura do psicomotricista masculino e feminino (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005). Todavia, isso não é uma obrigatoriedade, mas configura-se numa estratégia oportuna de intervenção, haja vista que em nossa sociedade ainda prevalece a organização de núcleo familiar constituído pelas figuras materna e paterna.

Apesar das mudanças no cenário das novas constelações familiares, como: uniões homoafetivas; maternidade e paternidade independente; famílias multigeracionais, entre outras; considera-se que são possibilidades diferentes de organização familiar, sem prejuízos ao desenvolvimento das pessoas, mas que geram, também, comportamentos diferentes. É interessante que no jogo simbólico, os adultos que conseguem viver a fantasia típica da fase edípica, brincam com grande tolerância e indiferença a questão de gênero. Então, podemos assumir que brincar espontaneamente no nível regressivo dessa etapa do desenvolvimento psicosssexual é uma vivência lúdica e sem culpa em relação às questões de gênero. Isso, por si só, pode ser terapêutico.

Como possibilidade de decodificação para a situação acima exposta temos: “o jogo é campo livre, como um convite aberto para quem quiser participar, como magia que nos faz tornar a um baú guardado às sete chaves para a liberdade”.

O jogo simbólico nos permite brincar sem culpa, considerando as pulsões de certa forma inconscientes. Ainda:

disputar e se esforçar para capturar uma bola num jogo de bobo é mais do que correr e agarrar um objeto arremessado de mão em mão, é a consumação de desejos como partilha, exibicionismo, poder, domínio e até sadismo.

Ao fazer uma analogia quanto à disponibilidade corporal do indivíduo, alguns se mantiveram inibidos e outros desinibidos. Os que mantiveram essa disponibilidade constante conseguiram passar por diferentes etapas do processo de integração do movimento, por meio da vivência simbólica (VIORST, 2003; LAPIERRE; AUCOUTURIER, 2004).

É necessário que os psicomotricistas busquem interagir com todos os participantes. Isso é uma regra geral, mas o mais relevante nas relações no jogo simbólico são as demandas dos participantes. Quanto maior a demanda de um participante ou grupo de participantes, maior tende a ser o tempo de interação com esses. Quando há um único psicomotricista, seja ele do gênero masculino ou feminino, isso é igualmente válido. Evita-se, com isso, a geração de sentimentos de rejeição para uns ou de predileção para outros. Esses casos podem ser vividos pelos participantes quando os psicomotricistas não interagem de forma suficiente com todos.

Outras provocações feitas no setting são muito oportunas para ampliar as possibilidades relacionais. Desafios de equilíbrio foram exemplos disso. De posse da bola suíça, o psicomotricista tentou se equilibrar em variados movimentos que estimulavam a proprioceptividade. Por um instante, percebeu-se o interesse dos demais participantes em reproduzir os

modelos do psicomotricista, e a busca da inovação, por meio da criatividade psicomotora. Acrescenta-se que as pessoas mais inibidas na sessão exigiram uma atenção especial. Não se aconselha obrigar uma relação com o outro, mas habilidosamente naturalizá-la. “Os inibidos preferem atividades nas quais podem exercer controle, limitando as novidades e incertezas da vida” (VIORST, 2003). Valorizar a iniciativa de brincar dos participantes é uma estratégia muito relevante, tende a melhorar a relação e promove o aumento da autoestima (LAPIERRE; AUCOUTURRIER, 2004). Encorajar os inibidos ou introvertidos é essencial, mesmo que eles prefiram estar no controle. Valorizar a tentativa do introvertido, mesmo com as dificuldades para lidar com o novo, consiste numa tática válida no jogo simbólico.

A evolução do jogo pode levar ao abandono do objeto manipulado inicialmente na sessão (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005). No caso desse jogo, o material bola foi substituído por outros elementos contidos no setting. Ocorreu a ocupação do tapete, simbolicamente a casa dos psicomotricistas. Três participantes jogaram simbolicamente com o desafio: quem é mesmo o dono da casa? Os psicomotricistas, por meio da comunicação não verbal dialogaram com as participantes. Insinuaram os psicomotricistas que a casa (tapete) era deles. Já as participantes, interpretando birra ou teimosia, como que testando os limites impostos pelos adultos, insistiram na desobediência de ocupar o tapete, sem o consentimento dos adultos. Daí, surgiu um outro tipo de relação, que é considerada mais privilegiada. Que relação é essa?

A relação de diálogo tônico corporal direto, sem a necessidade do objeto transicional, nesse caso, sem a bola.

Esse corpo, que é, portanto, instrumento dessa ação diferenciada no mundo, tem também a dimensão de instrumento de conhecimento sobre esse mesmo mundo e torna-se expressão do sujeito e elemento de contato afetivo e de comunicação com os outros. É esse corpo inteiro, integrado, que é o objeto da psicomotricidade (CABRAL, 2001, p. 17).

Curiosamente, o tapete que era a casa, abruptamente forçado pelo faz de conta, virou carro. O objeto proporcionou o simbolismo e a interação entre os participantes e os psicomotricistas. O puxar, o empurrar, o cobrir, o descobrir, assim como o arrastar próximo ao chão, deram partida para a relação mais direta. Isso ocorreu com os participantes que estavam ou ficaram menos inibidos no decorrer da sessão. Assim, aqueles que mais brincaram, mais evoluíram e mais íntimos ficaram. Tiveram a oportunidade de vivenciar o contato corporal direto. Nesse ponto, a dominação e a domesticação, terceira fase do jogo simbólico, começou a ser esboçada. Os desinibidos se dispuseram a se colocar em todas as situações, nas quais puderam enfrentar riscos e imprevistos (VIORST, 2003, p. 20). É preciso insistir na disputa, mas, sabiamente, permitir-se derrotar enquanto adulto diante dos participantes (que vivem na fantasia infantil). Depois, reestrutura-se a Lei e a ordem (“em nome do pai”, na linguagem psicanalítica), onde a busca do acordo é estruturante.

A sessão aproximou-se do final. Nesse momento, dá-se um novo comando. Solicita-se aos participantes que escolham um lugar no setting para descansar. Chama-se para o relaxamento, para a descontração muscular. Nessa altura da evolução da sessão, a resposta tensional mais esperada foi o relaxamento. Os corpos envolvidos na sessão contraíram muito, de formas novas e até muito arcaicas, promovendo uma sensação curiosa

e, por não dizer, nostálgica. Há possivelmente memória de contração muscular, mas também de relaxamento e inibição da atividade contrátil de nossos músculos esqueléticos (FONSECA, 2008). O relaxamento profundo nos leva a uma espécie de estado fusional (LAPIERRE; AUCOUTURRIER, 2004). Mas que tipo de estado é esse? E com quem? Acredita-se que durante o relaxamento, o tônus muscular reduz substancialmente, ou pelo menos é isso que se espera. Isso confere um estado corporal distinto da vigília, vez que o relaxamento pode nos transportar para estados corporais e de consciência distintos daqueles que vivenciamos acordados (AURIOL, 1985). E a fusão se dá com o próprio solo, que pode ser metonímia da mãe terra, por exemplo (LAPIERRE; AUCOUTURRIER, 2004). Mas a fusão também pode dar-se com o outro na sessão, especialmente por intermédio do diálogo tônico-corporal entre dois (2) ou mais participantes, dependendo a situação e o nível de desenvolvimento que sujeitos e grupos se encontrem. A luminosidade é intencionalmente reduzida, pode-se ou não recorrer a músicas ou estímulos sonoros que promovam maior distensão e relaxamento. As técnicas de relaxamento utilizadas nas sessões de psicomotricidade relacional são variadas, mas a mais frequente, e que foi adotada na especificidade dessa sessão com adultos, foi a do relaxamento autógeno (AURIOL, 1985).

Ritual de saída

A sessão chegou ao fim. Os participantes foram convidados a exercitar o grafismo. Seja com desenhos ou escritas livres, foi dado o comando para que se desenhasse ou escrevesse aquilo que se sentiu durante a sessão. Pelo menos destacar o que

mais tocou cada um. Esse momento é muito especial, muito subjetivo. Ocorre um silêncio curioso, sintoma provável de uma certa ansiedade depressiva, como já escrevera o psiquiatra Jorge Visca. O comportamento revelou que as pessoas estavam refletindo, ao passo que reaqueceram a consciência, pouco a pouco, da mobilidade perdida ou muito reduzida no instante do relaxamento. Logo após o grafismo, recomendou-se que os participantes dialogassem, conversassem sobre o vivido. Agora de uma forma mais intelectualizada, se possível. Esse procedimento fez ressurgir a atividade mais e mais consciente de cada sujeito. De certa maneira foi um convite para voltar a realidade compartilhada. O tempo desse diálogo final é variável conforme a situação, mas nota-se que a demanda geralmente é grande.

O que diferiu nesse dia em especial foi a fato do público alvo ter sido composto ou por profissionais da educação e saúde que interatuam no projeto junto ao CAPSi, ou de estudantes de cursos da mesma área que participaram voluntariamente da sessão. Em virtude dessa característica do público alvo, optou-se por realizar uma abordagem teórica sobre a psicomotricidade relacional e conversar com os participantes sobre as suas possibilidades.

O presente capítulo de livro encerra com um convite e um apontamento. O convite é para que os leitores que chegaram até aqui e se identificaram com esta pequena parte do estudo e intervenção feitas no CAPSi, possam comparecer ao GEL no DEF da UFRN. As reuniões ocorrem regularmente nas manhãs de segunda-feira, entre as 10h50min e as 12h30min. Entretanto, aponta-se a direção de que bases teóricas e saberes vivenciais os aspirantes a cinesiólogos-ludomotricistas devem seguir. Não se trata de mais um curso, mas sim, num novo percurso de vida. Nesse sentido, as referências bibliográficas que seguem, apesar

de não contemplarem todos os conteúdos necessários, norteiam alguns pontos iniciais de estudo nesse campo.

Penso que foi suficientemente demonstrado que a Ludomotricidade constitui-se num campo de estudos vanguardista junto aos Cursos de Bacharelado em Educação Física e, também, em Licenciatura em Educação Física. Não obstante, ficou explícito que o GEL desenvolveu um modelo de intervenção profissional do bacharel em educação física, no âmbito da área da saúde. Com isso, o Centro de Atenção Psicossocial Infantil na cidade de Natal passa a ser um espaço de formação profissional em educação física, modelo para outras instituições congêneres Brasil afora.

Referências

AURIOL, B. **Introdução aos métodos de relaxamento: técnicas e orientações para facilitar o relaxamento e a boa disposição.** São Paulo: Manole, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998.** Brasília: CNS, 1998.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Código Brasileiro de Ocupações: profissionais de educação física.** 2000. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorCodigo.jsf>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 336, de 19 de fevereiro de 2002.** Brasília: MS, 2002.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 355, de 15 de setembro de 2005.** Brasília: CNS, 2005.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008.** Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família - NASF. Brasília: MS, 2008.

CABRAL, S. V. **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar.** Rio de Janeiro: REVINTER, 2001.

CAVALCANTI, K. B. **Para a unificação em ciência da motricidade humana.** Natal: EDUFRN, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CONFEEF. **Documento de intervenção profissional em educação física**. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2002.

_____. **Resolução CONFEEF n. 230/2012**. Dispõe sobre a especialidade em educação física na saúde mental. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2012.

_____. **Resolução nº. 255/2013**. Dispõe sobre especialidades profissionais em educação física. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2013.

CUNHA, M. S. V. **Educação física, ou, ciência da motricidade humana?** Campinas: Papyrus, 1989.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LAPIERRE, A. El juego: expresión primera del inconsciente. **Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales**, Espanha, v. 8, n. 3, p. 37-42, 2008.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. 3. ed. Curitiba: Filosofart, 2004.

LAPIERRE, A.; LAPIERRE, A. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade**. Curitiba: UFPR/Ciar, 2002.

PIAGET, J. **Linguagem e o pensamento da criança**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I. B.; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade relacional**: a teoria de uma prática. 2. ed. Curitiba: Ciar, 2005.

VIORST, J. **Controles imperfeitos**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. São Paulo: Cultrix, 2005.

TREINAMENTO DE FORÇA MUSCULAR PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: IMPLICAÇÕES PARA A SAÚDE E A PRÁTICA ESPORTIVA

Renê de Caldas Honorato
Arnaldo Luis Mortatti

Os níveis de força muscular têm um incremento natural e progressivo ao longo do processo de maturação biológica de indivíduos saudáveis (MALINA; BOUCHARD; BAR-OR, 2004). Em meninos, o nível de força desenvolve-se linearmente dos 5 aos 14 anos, aproximadamente, e entre os 14 e 18 anos o aumento é exponencial, enquanto que no sexo feminino a força tem incremento linear desde a infância até a idade adulta (HAUBENSTRICKER; SEEFELDT, 1986). Além do desenvolvimento de força promovido pela maturação dos órgãos e sistemas corporais, a criança e o adolescente têm a capacidade de ampliar os níveis de força com a implementação de atividades físicas que possam incluir ações que estimulem o sistema neuromuscular, que é o grande responsável pela melhora da força até o final da puberdade.

O treinamento de força muscular, com ênfase na coordenação neuromuscular, vem sendo pesquisado em amostras infantojuvenis desde a década de 1940 (GALLAGHER; DELORME, 1949), e a cada ano o número de evidências científicas vem aumentando e afirmando a efetividade, a segurança

e a os benefícios de treinar a força muscular durante a infância e a adolescência (BEDOYA; MILTENBERGER; LOPEZ, 2015; FAIGENBAUM et al., 2016; LLOYD et al., 2014). O treinamento de força pode ser utilizado para maximizar a performance atlética (BEDOYA; MILTENBERGER; LOPEZ, 2015), prevenir e tratar lesões osteomioarticulares (EMERY et al., 2015), reverter e prevenir complicações clínicas de saúde (SUGIMOTO et al., 2016) e melhorar parâmetros marcadores de saúde em geral (YU et al., 2005).

Treinamento de força no tratamento de populações clínicas

O treinamento de força é uma ótima metodologia de tratamento para reverter e prevenir as complicações fisiológicas provenientes de diversas doenças: metabólicas, respiratórias, osteomusculares e cerebrais. A utilização do treino resistido mostra diversos benefícios na prevenção e tratamento da obesidade infantil, que é uma das doenças que mais cresce nos últimos anos e que se difunde em todo o mundo, sendo associada a diversos problemas metabólicos e cardiovasculares, como a hipertensão e a diabetes (WHO, 2000).

Durante um período de apenas seis semanas, um grupo de crianças obesas que realizou uma dieta hipocalórica e o treinamento resistido (três vezes por semana) obteve aumento significativamente maior de massa muscular e massa mineral óssea, em relação a outro grupo que realizou apenas a dieta hipocalórica (YU et al., 2005). Adolescentes obesos que participam de um programa de treino de força, mesmo sem realizar uma restrição calórica na alimentação, podem ter redução na gordura abdominal e no nível de lipídios intra-hepático, assim

como aumentar a sensibilidade a insulina, e esses resultados tem relevante contribuição para que os indivíduos não desenvolvam complicações como a hipertensão arterial, a diabetes mellitus tipo 2 e a síndrome metabólica (LEE et al., 2012). Além disso, o treinamento de força pode melhorar a percepção de autoeficácia para a realização de exercícios físicos, a autoestima e a força muscular de crianças obesas (SCHRANZ et al., 2014), promovendo um cenário geral positivo para o aumento da prática de atividade física espontânea dessas crianças, principalmente nos momentos de lazer.

Já em crianças com paralisia cerebral, existem ganhos de força (REID et al., 2010; SCHOLTES et al., 2010), aumento do torque muscular (BANDHOLM et al., 2012), diminuição da coativação de antagonistas (REID et al., 2010), aumento da velocidade de caminhada e diminuição da fase de dois apoios durante a marcha (LEE; SUNG; YOO, 2008), com a prática do treinamento resistido. Esses benefícios do treino têm grande relevância clínica para os pacientes com paralisia cerebral, pois, esses indivíduos têm músculos menores, mais fracos e comprometimento no movimento da marcha quando comparados com pessoas que tem um desenvolvimento sem complicações neurais (GILLET et al., 2015). Portanto, um dos desfechos mais importantes do treino de força, para indivíduos com paralisia cerebral, é aumentar a autonomia para realizar as atividades da vida cotidiana, como alimentar-se e caminhar.

Em crianças e adolescentes que fazem tratamento contra o câncer ocorrem perdas funcionais substanciais, que são potencializadas pelos efeitos colaterais do tratamento da doença (AKYAY et al., 2014; HUANG; NESS, 2011). Entretanto, o treinamento de força implementado durante ou após a fase de tratamento da doença tem se mostrado seguro e sem prejuízos a saúde dos

pacientes, seja em ambiente hospitalar ou em grupos de apoio (RUIZ et al., 2010; TAKKEN et al., 2009). Além disso, intervenções baseadas em programas combinados de treinamento aeróbio e treinamento de força tem efeito direto de melhora da capacidade cardiorrespiratória, da força muscular, na realização de atividades da vida diária, na composição corporal e na função imune desses sujeitos, que é um dos sistemas mais comprometidos por essa doença (CHAMORRO-VIÑA et al., 2010; SAN JUAN et al., 2008). Porém, o nível de evidencia científica que suporta esses resultados ainda é baixo, necessitando de mais estudos controlados com um maior número de sujeitos participantes e padronização dos métodos de avaliação das intervenções para posterior comparação entre os estudos (BRAAM et al., 2016).

O treinamento resistido pode atenuar os efeitos deletérios de uma doença crônica muito comum entre crianças e adolescentes, que é a artrite idiopática juvenil, relacionada ao sistema osteomioarticular. Programas de treinamento resistido, que incluem exercícios para membros superiores, membros inferiores e tronco, realizados em casa pelos próprios indivíduos doentes e em ambiente especializado durante algumas semanas (6 – 12 semanas) podem gerar ganhos de espessura e força muscular, aumento do salto vertical, diminuição do desequilíbrio durante a aterrissagem do salto e melhorar a relação de força muscular entre flexores e extensores do joelho, sem acréscimo dos níveis de dor ao longo do período de treinamento (MYER et al., 2005; SANDSTEDT et al., 2013; VAN OORT et al., 2013). Esses resultados indicam que a prática dessa modalidade de exercício é bem tolerada pelos indivíduos com essa condição clínica e pode auxiliar no desenvolvimento de padrões biomecânicos mais adequados para diminuir o risco de lesões agudas e crônicas, o que atenua a progressão da doença e proporciona

mais segurança na inserção desses sujeitos no ambiente esportivo (MYER et al., 2005).

Treinamento de força e desempenho nos esportes

Para um indivíduo que pratica esporte durante a infância e adolescência é necessário, entre outras coisas, um bom nível de habilidades motoras fundamentais (saltar, correr, lançar). O treinamento de força pode auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades e deve ser estimulado desde as idades iniciais da infância, pois é um momento da maturação biológica que o indivíduo apresenta grande plasticidade neuronal, facilitando seu aprendizado e desenvolvimento neuromuscular (BEHRINGER et al., 2011). Além disso, um grande corpo de evidências mostra que os indivíduos, antes de atingir a maturação sexual completa, desenvolvem a força muscular, prioritariamente, por ajustes neurais como a diminuição da co-contracção de antagonista, o aumento do drive neural e o aumento da coordenação inter e intra-muscular (DOTAN et al., 2012; FALK et al., 2009; MITCHELL et al., 2011; RAMSAY et al., 1990; STRATTON et al., 2004).

Os atletas jovens que realizam treinamento de força podem ter melhora nas habilidades específicas do esporte que praticam, como a velocidade do chute (RAMÍREZ-CAMPILLO et al., 2015), a velocidade do arremesso (RAEDER; FERNANDEZ; FERRAUTI, 2015) e as mudanças de direção na corrida (ASADI et al., 2016). Além disso, o treinamento resistido pode auxiliar no desenvolvimento da velocidade de corrida, da altura de salto vertical, da distância de salto horizontal e do equilíbrio estático e dinâmico (DE HOYO et al., 2016; HAMMAMI et al., 2016; NIKOLAIDIS et al., 2015).

Outra função importante do treinamento de força no esporte é a prevenção e diminuição no tempo de recuperação das lesões. Os programas se baseiam principalmente no fortalecimento da musculatura estabilizadora do tronco, na correção de deficiências na execução dos movimentos (aterri-sagem de salto, geno valgo dinâmico, desaceleração de corrida) e na melhora da relação de força entre músculos agonistas e antagonistas do movimento (exemplo: quadríceps e isquiti-biais) (DI STASI; MYER; HEWETT, 2013; MONAJATI et al., 2016; SILVERS-GRANELLI et al., 2015). O fortalecimento da musculatura do pescoço pode ser uma importante ferramenta para diminuir os casos de concussão e as lesões na coluna cervical, que geralmente ocorrem em esportes que tem impacto direto na cabeça, como o futebol americano, o boxe, o hockey e o rugby (HRYSONALLIS, 2016). Além do treinamento de força, os programas de prevenção de lesão podem incluir exercícios para ganho de mobilidade articular e flexibilidade (RÖSSLER et al., 2014).

Recomendações para a prescrição do treinamento de força

A prescrição do treinamento de força para as crianças e adolescentes tem recomendações para garantir sua segurança e eficiência, pois para que o treinamento promova os benefícios citados ao longo deste capítulo são necessários volume e intensidade suficientes, além de condições que tornem o ambiente favorável à prática. Alguns aspectos operacionais importantes são: a adequada técnica de execução do movimento, a compreensão, por parte da criança e do adolescente, das instruções dadas pelo treinador, a conformidade dos equipamentos utilizados

com o tamanho do indivíduo, a individualização do treinamento de acordo com o nível de condicionamento e técnica da criança e a utilização da maior variedade possível de estímulos (pesos livres, máquinas, exercícios com peso corporal, faixas elásticas, *medicine ball* e pliometria) (FAIGENBAUM, 2000; FAIGENBAUM; KRAEMER, 2009; LLOYD et al., 2012, 2014).

Em relação à estrutura quantitativa da prescrição, na tabela 1 são mostradas as variáveis do treinamento de força (número de repetições, descanso entre as séries, número de repetições, número de exercícios por sessão, velocidade de execução, sessões de treino por semana, descanso entre as sessões) e as recomendações de acordo com o nível de condicionamento do indivíduo a ser treinado (LLOYD et al., 2012).

Tabela 1 – Estrutura do treinamento de força para crianças e adolescentes de acordo com o nível de treinamento

NÍVEL DE TREINAMENTO	INICIANTE	INTERMEDIÁRIO	EXPERIENTE	AVANÇADO
Volume (séries x repetições)	1-2 x 8-12	2-4 x 6-10	2-4 x 5-8	2-5 x 2-5
Exercícios por sessão	6-10	3-6	3-6	2-5
Intensidade (% 1RM)	Peso do corpo ou 50-70%	60-80%	70-85%	85-100%
Velocidade de movimento	Moderada-Rápida	Moderada-Rápida	Rápida-Máxima	Máxima
Descanso entre séries	1	1-2	2-3	2-5
Sessões por semana	2-3	2-3	2-4	2-5
Descanso entre as sessões	72h - 48h	72h - 48h	48h	48h - 24h

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Lloyd et al. (2012).

Ainda, é importante salientar que o treinamento de força muscular para crianças e adolescentes deve ser orientado para um trabalho que vise a integração de movimentos, estimulando a coordenação neuromuscular, com a realização de exercícios complexos, multiarticulares, dando ênfase na execução correta do movimento, principalmente nos primeiros níveis de treinamento (iniciante e intermediário). Além disso, incorporar na atividade, movimentos fundamentais e atividades de força específica, tais como, exercícios de estabilidade dinâmica, exercícios pliométricos e de agilidade. Essa estratégia é necessária para que haja um efetivo aumento no desenvolvimento e aperfeiçoamento da aptidão física voltada à saúde e ao desempenho esportivo.

Referências

AKYAY, A. et al. Muscle strength, motor performance, cardiac and muscle biomarkers in detection of muscle side effects during and after acute lymphoblastic leukemia treatment in children. **Journal of pediatric hematology/oncology**, v. 36, n. 8, p. 594-598, nov. 2014.

ASADI, A. et al. The effects of plyometric training on change of direction ability: a meta analysis. **International journal of sports physiology and performance**, v. 11, n. 5, p. 563-573, 2016.

BANDHOLM, T. et al. Neurorehabilitation with versus without resistance training after botulinum toxin treatment in children with cerebral palsy: a randomized pilot study.

NeuroRehabilitation, v. 30, n. 4, p. 277-286, 2012.

BEDOYA, A. A.; MILTENBERGER, M. R.; LOPEZ, R. M. Plyometric training effects on athletic performance in youth soccer athletes: a systematic review. **Journal of strength and conditioning research/National Strength & Conditioning Association**, v. 29, n. 8, p. 2351-2360, ago. 2015.

BEHRINGER, M. et al. Effects of strength training on motor performance skills in children and adolescents: a meta-analysis. **Pediatric exercise science**, v. 23, n. 2, p. 186-206, maio 2011.

BRAAM, K. I. et al. Physical exercise training interventions for children and young adults during and after treatment for childhood cancer. **The Cochrane database of systematic reviews**, v. 3, 2016. Artigo CD008796.

CAMPILLO, R. R. et al. Effect of progressive volume-based overload during plyometric training on explosive and endurance performance in young soccer players. **Journal of strength and conditioning research / National Strength & Conditioning Association**, v. 29, n. 7, p. 1884-1893, jul. 2015.

CHAMORRO-VIÑA, C. et al. Exercise during hematopoietic stem cell transplant hospitalization in children. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 42, n. 6, p. 1045-1053, jun. 2010.

DE HOYO, M. et al. Comparative effects of in-season full-back squat, resisted sprint training, and plyometric training on explosive performance in U-19 Elite Soccer Players. **Journal of strength and conditioning research/National Strength & Conditioning Association**, v. 30, n. 2, p. 368-377, fev. 2016.

DI STASI, S.; MYER, G. D.; HEWETT, T. E. Neuromuscular training to target deficits associated with second anterior cruciate ligament injury. **The Journal of orthopaedic and sports physical therapy**, v. 43, n. 11, p. 777-792, nov. 2013.

DOTAN, R. et al. Child-adult differences in muscle activation: a review. **Pediatric exercise science**, v. 24, n. 1, p. 2-21, fev. 2012.

EMERY, C. A. et al. Neuromuscular training injury prevention strategies in youth sport: a systematic review and meta-analysis. **British journal of sports medicine**, v. 49, n. 13, p. 865-870, jul. 2015.

FAIGENBAUM, A. D. Strength training for children and adolescents. **Clinics in Sports Medicine**, v. 19, n. 4, p. 593-619, 2000.

FAIGENBAUM, A. D. et al. Citius, altius, fortius: beneficial effects of resistance training for young athletes: narrative review. **British journal of sports medicine**, v. 50, n. 1, p. 3-7, jan. 2016.

FAIGENBAUM, A.; KRAEMER, W. Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. **Journal of strength and conditioning research/National Strength & Conditioning Association**, v. 23, n. 5, p. 560-579, ago. 2009.

FALK, B. et al. Child–adult differences in muscle strength and activation pattern during isometric elbow flexion and extension. **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, v. 34, n. 4, p. 609-615, ago. 2009.

GALLAGHER, J. R.; DELORME, T. L. The use of the technique of progressive-resistance exercise in adolescence. **The Journal of bone and joint surgery**, v. 31a, n. 4, p. 847-858, out. 1949.

GILLET, J. et al. FAST CP: protocol of a randomised controlled trial of the efficacy of a 12-week combined functional anaerobic and strength training programme on muscle. **BMJ open**, v. 5, n. 6, p. 1-18, jun. 2015.

HAMMAMI, R. et al. Associations between balance and muscle strength, power performance in male youth athletes of different maturity status. **Pediatric exercise science**, 5 abr. 2016.

HAUBENSTRICKER, J.; SEEFELDT, V. Acquisition of motor skills during childhood. In: SEEFELDT, V. **Physical activity and well-being**, 1986. p. 49-110.
HRYSOMALLIS, C. Neck muscular strength, training, performance and sport injury risk: a review. **Sports medicine (Auckland, N.Z.)**, v. 46, n. 8, p. 1111-1124, fev. 2016.

HUANG, T. T.; NESS, K. K. Exercise interventions in children with cancer: a review. **International journal of pediatrics**, v. 2011, p. 461-512, 2011.

LEE, J. H.; SUNG, I. Y.; YOO, J. Y. Therapeutic effects of strengthening exercise on gait function of cerebral palsy. **Disability and rehabilitation**, v. 30, n. 19, p. 1439-1444, 2008.

LEE, S. et al. Effects of aerobic versus resistance exercise without caloric restriction on abdominal fat, intrahepatic lipid, and insulin sensitivity in obese adolescent boys: a randomized, controlled trial. **Diabetes**, v. 61, n. 11, p. 2787-2795, nov. 2012.

LLOYD, R. et al. UKSCA position statement: Youth resistance training. **Professional Strength**, v. 26, p. 26-39, 2012.

LLOYD, R. S. et al. Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. **British journal of sports medicine**, v. 48, n. 7, p. 498-505, abr. 2014.

MALINA, R.; BOUCHARD, C.; BAR-OR, O. **Growth, maturation, and physical activity**. Champaign: Human Kinetics, 2004.

MITCHELL, C. et al. Rate of muscle activation in power and endurance-trained boys. **International journal of sports physiology and performance**, v. 6, n. 1, p. 94-105, mar. 2011.

MONAJATI, A. et al. The effectiveness of injury prevention programs to modify risk factors for non-contact anterior cruciate ligament and hamstring injuries in Uninjured Team Sports Athletes: a systematic review. **PloS one**, v. 11, n. 5, maio 2016.

MYER, G. D. et al. Specialized neuromuscular training to improve neuromuscular function and biomechanics in a patient with quiescent juvenile rheumatoid arthritis. **Physical therapy**, v. 85, n. 8, p. 791-802, ago. 2005.

NIKOLAIDIS, P. T. et al. Effect of a six-week preparation period on acute physiological responses to a simulated combat in young national-level taekwondo athletes. **Journal of human kinetics**, v. 47, p. 115-25, 29 set. 2015.

RAEDER, C.; FERNANDEZ, J. F.; FERRAUTI, A. effects of six weeks of medicine ball training on throwing velocity, throwing precision, and isokinetic strength of shoulder rotators in female handball players. **Journal of strength and conditioning research / National Strength & Conditioning Association**, v. 29, n. 7, p. 1904-1914, jul. 2015.

RAMÍREZ-CAMPILLO, R. et al. Effect of Progressive Volume-Based Overload During Plyometric Training on Explosive and Endurance Performance in Young Soccer Players. **Journal of strength and conditioning research / National Strength & Conditioning Association**, v. 29, n. 7, p. 1884-1893, jul. 2015.

RAMSAY, J. A. et al. Strength training effects in prepubescent boys. **Medicine and science in sports and exercise**, v. 22, n. 5, p. 605-614, out. 1990.

REID, S. et al. Neuromuscular adaptations to eccentric strength training in children and adolescents with cerebral palsy. **Developmental medicine and child neurology**, v. 52, n. 4, p. 358-363, abr. 2010.

RÖSSLER, R. et al. Exercise-based injury prevention in child and adolescent sport: a systematic review and meta-analysis. **Sports medicine**, v. 44, n. 12, p. 1733-1748, dez. 2014.

RUIZ, J. R. et al. Preliminary findings of a 4-month intrahospital exercise training intervention on IGFs and IGFBPs in children with leukemia. **Journal of strength and conditioning research / National Strength & Conditioning Association**, v. 24, n. 5, p. 1292-1297, maio 2010.

SAN JUAN, A. F. et al. Benefits of intrahospital exercise training after pediatric bone marrow transplantation. **International journal of sports medicine**, v. 29, n. 5, p. 439-446, maio 2008.

SANDSTEDT, E. et al. Muscle strength, physical fitness and well-being in children and adolescents with juvenile idiopathic arthritis and the effect of an exercise programme: a randomized controlled trial. **Pediatric rheumatology online journal**, v. 11, n. 1, p. 7, 2013.

SCHOLTES, V. A. et al. Effectiveness of functional progressive resistance exercise strength training on muscle strength and

mobility in children with cerebral palsy: a randomized controlled trial. **Developmental medicine and child neurology**, v. 52, n. 6, p. 107-13, jun. 2010.

SCHRANZ, N. et al. Can resistance training change the strength, body composition and self-concept of overweight and obese adolescent males? A randomised controlled trial. **British journal of sports medicine**, v. 48, n. 20, p. 1482-1488, out. 2014.

SILVERS-GRANELLI, H. et al. Efficacy of the FIFA 11+ injury prevention program in the collegiate male soccer player. **The American journal of sports medicine**, v. 43, n. 11, p. 2628-2637, nov. 2015.

STRATTON, G. et al. BASES position statement on guidelines for resistance exercise in young people. **Journal of sports sciences**, v. 22, n. 4, p. 383-390, abr. 2004.


SUGIMOTO, D. et al. Effects of neuromuscular training on children and young adults with down syndrome: systematic review and meta-analysis. **Research in developmental disabilities**, v. 55, p. 197-206, abr. 2016.

TAKKEN, T. et al. Development, feasibility and efficacy of a community-based exercise training program in pediatric cancer survivors. **Psycho-oncology**, v. 18, n. 4, p. 440-448, abr. 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Obesity: preventing and managing the global epidemic**. Geneva: World Health Organization, 2000. (WHO Technical Report Series, 894).


VAN OORT, C. et al. Safety and feasibility of a home-based six week resistance training program in juvenile idiopathic arthritis. **Pediatric rheumatology online journal**, v. 11, n. 1, p. 46, 2013.

YU, C. C. W. et al. Effects of strength training on body composition and bone mineral content in children who are obese. **Journal of strength and conditioning research/National Strength & Conditioning Association**, v. 19, n. 3, p. 667-672, ago. 2005.



Tema 3

Corpo e educação



UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O TRATO PEDAGÓGICO DA LUTA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rodolfo Pio
José Pereira de Melo
Marcelo Soares Tavares de Melo
Antônio de Pádua dos Santos

Este estudo é um fruto do trabalho desenvolvido na linha de pesquisa e Estudos Pedagógicos sobre o Corpo e o Movimento Humano, a qual está inserido na área de concentração Movimento Humano, Cultura e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Neste estudo, tratamos de compreender o processo de sistematização do conteúdo Luta nos cursos de formação de professores, estruturando uma abordagem metodológica para a prática pedagógica que contemple seus vários elementos constitutivos, a saber: a reflexão, a pesquisa enquanto eixo estruturante do processo de ensino e a preocupação com a sistematização do conhecimento.

Diante dessas intenções e compreensões do perfil e de que concepção de educação e de formação humana, os estudos sobre formação apontam para a necessidade de uma organização de uma prática reflexiva que contribua para formar também professores reflexivos. Tal propósito alinha-se com a ideia de considerar o trabalho docente no Ensino Superior numa

relação direta entre a formação dos professores, a dinâmica curricular e a prática pedagógica como garantia de uma prática reflexiva, tanto na formação quanto no exercício da docência na escola (FREIRE, 2007; DEMO, 1997; SACRISTÁN; GÓMES, 1998; ZEICHNER, 1998; PIMENTA, 2005; VEIGA, 1989; PIMENTA; GHENDIN, 2006; LIBÂNEO, 1985).

Realizamos a experiência na ESEF-UPE, atuando como professores/pesquisadores, preocupado em pensar e executar uma abordagem metodológica que permitisse a apropriação e produção de conhecimentos nas disciplinas curriculares da universidade, envolvendo os acadêmicos numa reflexão sobre os problemas teórico-metodológicos da Educação Física, de modo mais específico, com o conteúdo Luta, tendo-se a pesquisa ação como opção metodológica, como será descrita adiante. Diante do exposto, partimos da seguinte questão de estudo: como tratar o ensino da Luta na formação de professores de educação física pautado numa abordagem metodológica que considere os princípios da reflexão-pesquisa-sistematização do conhecimento enquanto eixo estruturante na prática pedagógica dos professores na universidade?

A possibilidade de intervir e refletir sobre o processo de sistematização metodológica para o trato pedagógico da Luta na ESEF/UPE aproximou-nos dos elementos teóricos da pesquisa ação, tendo-se como respaldo investigativo os estudos de Barbier (2007), Bracht et al. (2007), Betti (2009), Franco (2005), Tripp (2005), Pimenta (2005) e Thiollent (1985), nos quais possibilitou-se estruturar um plano de intervenção para o ensino da luta pautado num processo reflexivo que não desconsiderou a unidade teoria e prática, pesquisa e ação, universidade e escola básica. No tocante ao Polo de Investigação e no intuito de responder a nossa questão de estudo, realizamos uma experiência no

curso de educação física (Licenciatura) da ESEF/UPE, na disciplina Fundamentos Teórico-Metodológicos da Luta, especificamente na turma do 3º período do curso, no segundo semestre do ano de 2011. Segundo Santos e Moretti-Pires (2012, p. 127),

através do ‘ciclo da investigação-ação’, pesquisas que buscam investigar o campo empírico e atuar sobre este caracteriza-se por quatro (4) fases: Planejar uma melhora da prática, Agir para implantar a melhora planejada, Monitorar e Descrever os efeitos das ações, e por fim, Avaliar os resultados obtidos.

Para materializar essas ações, foi construído o plano de trabalho. Durante a pesquisa de campo, compreendemos os fundamentos técnico-didáticos de duas modalidades de Luta (Judô e Capoeira), privilegiando a discussão dos elementos históricos, filosóficos e pedagógicos, bem como, intervenções em três escolas públicas: na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Na análise e apresentação dos dados, inspiramo-nos na análise de conteúdo do tipo categorial por temáticas, subsidiados pelos estudos de Bardin (1988).

Isso nos levou a conceber a rigorosidade metodológica nos esclarecimentos do modo de entender a pesquisa, bem como na organização dos elementos teóricos da Pesquisa Ação. A organização didática no trato metodológico da luta, no qual denominamos de método da ação dialética, estruturou-se a partir das categorias Historicidade, Problematização e Criatividade, enquanto princípios metodológicos foram privilegiados a reflexão, pesquisa e a sistematização do conhecimento. Os procedimentos de ensino que contemplaram esses princípios foram: 1 - Resgate dos Conhecimentos Prévios, 2 - Elaboração e

Sistematização do Conhecimento, 3 - Instrumento Pedagógico, 4 - Vivências Pedagógicas, 5 - Reorganização das Experiências Pedagógicas e 6 - Avaliação Crítico-reflexiva, no qual foram subsidiados pela reflexão, pesquisa e nas produções e sistematização do conhecimento. Em seguida, faremos uma menção pontual sobre dois aspectos: 1 - os fundamentos teóricos da luta; e por fim, 2 - a proposição de uma abordagem para o ensino da luta nos cursos de formação inicial de professores.

De frente com o oponente... Buscando a paz interior!

Nessa temática, analisamos o conhecimento luta enquanto fenômeno cultural, concebido nos costumes, valores e hábitos socialmente acumulados e desenvolvidos pelas necessidades mais básicas até as mais complexas durante a existência humana. Os elementos históricos, epistemológicos e pedagógicos investigados em torno do conhecimento. Assim, como a história possibilitou a constituição cultural dos seres humanos por meio dos conflitos e contradições sociais, expressando os sentidos e significados corporais, a dimensão ética e filosófica da relação homem com o próprio homem, homem e sociedade, e homem com outros homens, houve a necessidade de estruturar certos conceitos das manifestações humana sobre a luta. No entanto, “talvez não seja possível encontrar consensos em relação às definições de cada uma das terminologias porque, provavelmente, não é possível definir o que são lutas” (RUFINO, 2012, p. 38). Os termos axiológicos e polissêmicos, empregados para conceituar a luta, são a prova da constituição dos valores e produção cultural dos seres humanos

para tornar esse conteúdo da Educação Física um fenômeno. Para nós é possível atentar para a compreensão e o objetivo dos termos utilizados para caracterizar esse fenômeno sem cercear seus valores simbólicos.

Consideramos imprescindível uma reflexão ampliada das representações sociais do ato de lutar pelos homens e mulheres ao longo da evolução da humanidade, pois as “formas de autodefesa são, provavelmente, tão antigas quanto à espécie humana”, até porque, segundo Melo et al. (2010, p. 105)

Na história da humanidade registra-se que o homem sempre expressou gestos motores para mostrar superioridade frente às exigências do meio, seja por sobrevivência, por superação de inimigos ou para manutenção do espaço territorial. Os diversos momentos da evolução do homem podem evidenciar, de certa forma, uma transição no aperfeiçoamento dos gestos e sua organização no sentido de regulamentá-los em formas mais elaboradas até caracterizar o que denominamos de artes marciais na atualidade.

É possível entender que, segundo Gomes (2008, p. 1), “as Lutas trazem para o mundo da educação física parcelas de tradição, religião, cultura, filosofia, rituais, disciplina” carregados de sentidos e finalidades que passam pelos “aspectos relacionados ao corpo, movimentos, passíveis de serem transmitidos, preservados e reorganizados às necessidades de cada contexto” até aos conflitos e contradições no jogo político e econômico.

Considerando que o fenômeno Luta abrange uma série de modalidades institucionalizadas, regidas pela tradição histórica, passando “pelo processo de criação de técnicas baseadas nas regras de cada uma, isso foi aprendido pelos praticantes,

tornou-se tradição e vem sendo transmitido nas mais diferentes culturas”. Houve a preocupação de as gerações primitivas revelarem condições de ampliar as estratégias e motivos para o homem lutar. Esse processo sofreu mudanças durante a evolução da humana. É preciso, segundo Santos (2009), compreender que os estudos da linguagem corporal, historicamente construídos e ressignificados pelos homens e mulheres, contribuem na compreensão do corpo e das práticas culturais. Portanto,

tais estudos devem considerar que os sujeitos são situados num contexto histórico e cultural específico, ou seja, os sentidos/significados das práticas corporais estabelecem-se e desdobram-se num sujeito imerso em cultura” (SANTOS, 2009, p. 4).

A dinâmica de transmissão de experiências significativas de uma geração para outra não tinha o intuito de sistematizar elementos de ataque, defesa e controle como um fator institucionalizado para a luta, mas de sobressair-se das situações mais inusitadas e perigosas. Em seguida, os seres humanos se *apropriaram* dos conhecimentos historicamente vividos e estabelecidos culturalmente, *explicando* os fatores inerentes a sua proeminência enquanto seres históricos e racionais, diante da compreensão do mundo vivido e sua existência concreta. Esse processo possibilitou a *sistematização* de novas formas de lutas *criadas* pelos seres humanos.

Enfim, após essa reflexão conceitual dos termos empregados para o ato de lutar, consideramos que a linguagem corporal, envolvendo a cultura do corpo, por meio da noção de técnica corporal, amplia a discussão. É na relação de entender esse fenômeno como um sistema complexo de técnicas corporais

(MAUSS, 1981), articulado com as reflexões e estudos sobre sociedade, corpo e interdição na Educação Física, como exposto por Rodrigues (1997, 2000). A intenção é ampliar as interpretações da luta do ponto de vista da sociologia e antropologia do corpo na modernidade (LE BRETON, 2010; 2011).

No campo da sociologia e antropologia, surge Marcel Mauss, tratando das técnicas do corpo. Sua análise teórica possibilita compreender o homem nas diferentes situações específicas do viver socialmente. É diante das características culturais sobre as técnicas do corpo que explicamos as manifestações sociais dos homens e mulheres. Podemos conceituar as técnicas corporais como “maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, serve-se de seu corpo. Em todo caso, convêm proceder do concreto ao abstrato, não inversamente” (MAUSS, 1981, p. 401).

Usamos como subsídio as técnicas do corpo para explicar que a dimensão cultural da luta está relacionada com a forma da organização social. Podemos considerar que, na luta, “toda técnica propriamente dita tem a sua forma. Mas o mesmo vale para toda atitude do corpo, cada sociedade tem seus hábitos próprios” (MAUSS, 1981, p. 403). Os modelos corporais da luta impostos socialmente não são questionados de forma crítica, principalmente quando nos aproximamos das questões voltadas para as modalidades esportivas de combate. Mesmo os padrões técnicos da cultura esportiva de alto rendimento perpassam por uma técnica do corpo. No entanto, o comum nessas práticas é a imitação prestigiosa, na qual, segundo Mauss (1981, p. 405) “o indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros”, isso porque “o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem.

[...] o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é o seu corpo” (MAUSS, 1974, p. 407).

Dessa forma, é na relação cultural sobre as técnicas do corpo na luta que são reveladas as expressões simbólicas, morais, intelectuais que os seres humanos adquiriram no acúmulo de experiências consigo mesmos, com a natureza e com outros seres vivos. Nesse processo, não podemos interpretar e confundir a noção de técnica corporal diante da presença necessária de um instrumento que auxilie ou reproduza o próprio movimento. No entanto, a técnica transcende a questão instrumental e da reprodução do movimento pela ação corporal. Os seres humanos devem ser analisados do ponto de vista social e cultural. O que acontece não é uma reprodução da técnica corporal pelo movimento, mas uma ampliação do gesto técnico pela necessidade expressa pelo contexto vivido.

O confronto... “Hajime!”¹

Nesse tópico, foi analisado o processo de sistematização de ações diferenciadas na ESEF/UPE, em que o conhecimento luta contemplou categorias, princípios e procedimentos metodológicos para uma abordagem fundante da prática pedagógica nos cursos de Educação Física e na sua extensão para a escola de Educação Básica.

A vivência na disciplina iniciou com a apresentação dos professores e do levantamento dos possíveis problemas da prática ou do saber culturalmente produzidos pelos acadêmicos no contato com a luta em outros espaços pedagógicos. Levamos os

¹ Que significa “começar”, em Japonês.

acadêmicos a produzir, “em pequenos grupos, um texto contemplando o conceito, os fundamentos básicos da Luta e as expectativas para com a disciplina” (PP²). Esse texto revelou elementos rudimentares e singulares sobre esse fenômeno, no entanto, serviu como um **Resgate dos Conhecimentos Prévios**, em que identificamos as primeiras compreensões do grupo sobre o conceito e suas experiências em torno da luta.

Era necessário instrumentalizar a prática para uma compreensão ampliada do fenômeno tratado e do aprimoramento sobre o trato do saber. Recorremos a Demo (1997), a qual coloca para o professor cinco desafios da pesquisa, enquanto procedimentos metodológicos para a prática reflexiva, em que contempla Projeto Pedagógico, Recuperar Constantemente a Competência, Textos científicos, Inovação da Prática Didática e Textos Didáticos como recurso necessário para constatar as ações inovadoras na prática pedagógica.

O (re)construir o projeto pedagógico prático caracterizou-se como primeiro desafio dos professores no cotidiano da ESEF/UPE, pois

sua adequada elaboração implica, necessariamente, pesquisa, atualização constante, teorização das práticas, aprendizagem de outras experiências, autocrítica permanente, e assim por diante (DEMO, 1997, p. 39).

Como segundo desafio, é necessário que o professor tenha clareza sobre a concepção de sociedade, de escola, de homem e mulher, e de formação humana que ele defende enquanto

² Representaremos a fala do Professor Pesquisador pela sigla PP; nas citações diretas, será descrita Professor Pesquisador. Já o professor da disciplina será transcrito “professor” no final da citação.

educador. Em terceiro lugar, para (re)construir textos científicos próprios é importante pesquisar o tema, “partindo do material disponível e das práticas próprias ou alheias, aplicando o critério do questionamento reconstruído” (DEMO, 1997, p. 39). Esse processo se materializou pela apropriação dos elementos teóricos de pesquisas e estudos já investigados e aprofundados com rigor metodológico, que enriqueceu as análises e ampliação sobre a compreensão da temática específica que nós abordamos. Esse momento se caracterizou num processo de **Elaboração e Sistematização do Conhecimento**. Dessa forma, entendemos que é necessária uma leitura detalhada sobre os estudos que venham a configurar e ampliar esse procedimento metodológico. Em seguida, um questionamento reconstruído, a fim de apontar a compreensão própria sobre a temática e construir um novo texto.

Houve, também, a necessidade da **Produção de Instrumentos Pedagógicos**, enquanto procedimento metodológico que garantisse a reflexão mais aprofundada sobre algumas atividades desencadeadoras. No intuito de investigar os pressupostos históricos da luta, propomos a produção de um vídeo contemplando a interpretação sobre história da luta e sua implicação para o desenvolvimento dos homens e mulheres na esfera política, social, cultural e pedagógica.

Essa produção foi dividida em blocos e em grupos. Cada grupo deveria discutir as principais hipóteses que levaram os seres humanos a lutar. Encaminhamos um texto de apoio que explicava didaticamente como seria a elaboração e produção dos filmes de curta metragem. Foi revelado que “tinha sido construído um site para os repasses e trocas de informações entre a turma e os professores. É um espaço criado para a ampliação das discussões da disciplina” (PP). Outras produções surgiram

também, como, por exemplo: a produção de texto didático, os relatos de experiências e os textos referentes as ações pedagógicas a serem desenvolvidos na escola

O próximo passo foram as **Vivências Pedagógicas** enquanto procedimentos para conhecer o saber e agir na mudança, diante do saber sobre o fazer na escola. Na discussão sobre a seleção dos conteúdos a serem tratados na disciplina, o judô e a capoeira foram as modalidades de luta escolhidas para pensar metodologicamente esse conteúdo. A metodologia de ensino, diante da experiência com essas duas modalidades, seria o eixo estruturante para o trato pedagógico com qualquer outra modalidade. “Temos a oportunidade de analisar o que é em comum no judô, na capoeira, no aikydo, o que os caracterizam como Luta” (PP). Foram exibidos vídeos para a problematização em sala de aula. Os vídeos foram apresentados no intuito de despertar questionamentos em torno dos termos e conceitos sobre a luta. Depois da discussão sobre os vídeos, sobre o uso dos textos de apoio e de textos didáticos durante a elaboração de ações diferenciadas para entender o fenômeno e garantindo a teorização do conhecimento por meio da produção e sistematização de novos textos, tratamos de analisar a história e vivenciar os elementos técnico-didáticos do judô e capoeira.

Enfatizamos que a preocupação está centrada na aprendizagem, na metodologia, ou seja, de como passar o conhecimento. Porque temos de entender que a educação física envolve muito a questão corporal, a preocupação em torno do corpo, do movimento, da técnica corporal e como esses conhecimentos podem ser sistematizados e democratizados para os alunos na escola. É necessário que os alunos da escola possam ampliar o repertório e experiências corporais envolvendo diferentes

dimensões que expliquem as ações, ou seja, que os alunos possam compreender e estabelecer relações com o universo corporal que os cerca, explicando e produzindo outras formas de sistematizar o conhecimento da educação física, seja ela dentro ou fora da escola.

Nas vivências pedagógicas, os graduandos conseguiram romper com muitos paradigmas em torno da luta. Estivemos envolvidos pela *inovação da prática didática* e “qualidade formal, privilegiando o questionamento reconstruído” (DEMO, 1997, p. 46) nas atividades em sala de aula, bem como com a orientação política, considerando que é pela educação sistemática na escola, pela pesquisa, que os graduandos incorporaram a autonomia para a crítica social, pois, essencialmente,

o desafio propriamente dito é motivar a emancipação do aluno, de objeto para sujeito, encontrando na instrumentalização do conhecimento a alavanca principal para intervir, em contexto ético e solidário (DEMO, 1997, p. 47).

As atividades com o judô estiveram sempre articuladas com a possibilidade de inserir e valorizar a luta enquanto conteúdo de ensino, bem como estabelecer relação com as modalidades de luta mais comuns no cotidiano escolar. As atividades corresponderam aos elementos lúdicos relacionados aos fundamentos de ataque, defesa e controle, bem como por suas características básicas: empurrar, desequilibrar, derrubar; esquivar, equilibrar; segurar, imobilizar. A explicação e ampliação do conhecimento materializado numa análise crítica, diante da pesquisa escolar e debatida entre o grupo, torna-se um procedimento muito rico e interessante, até porque a escola, ainda é o único lócus de sistematização do conhecimento culturalmente acumulado e

socializado historicamente de geração para geração. “o que as crianças, jovens e adolescentes mais desejam são os momentos práticos. É o próprio movimento corporal” (PP).

O que é mais comum na educação física é a discussão de conceitos e conteúdos vivenciados corporalmente em confronto com as experiências sociais. “A representação do corpo da criança está muito ligada ao movimento, à descrição de um movimento e sua compreensão teórico-metodológica com os fatores culturais” (PP). É importante que

nos anos finais, a utilização das técnicas ou até mesmo a demonstração do gesto técnico deve ser trabalhado com esse segmento, ainda que seja sem uma exigência para a especificidade da técnica propriamente dita.

Os alunos do ensino médio precisam de

uma compreensão mais ampliada sobre o determinado fenômeno discutido, ao ponto de serem sujeitos que tenham condições de recriar outros movimentos, outras formas de comunicar-se corporalmente, seja pela Luta, pela Ginástica, Dança, ou outro conteúdo da EF (PP).

Os professores nos cursos de formação inicial em Educação Física podem acessar os conhecimentos da humanidade, em particular a “Luta com outros sentidos para que possa atingir e estabelecer relações com a função social da escola”. Para isso,

devo ter como ponto inicial o entendimento da luta enquanto um instrumento pedagógico

para educar o aluno, ela tem que servir para educar o aluno, para contribuir com a educação do sujeito (Professor),

considerando que

é importante ser tratado a luta na escola, além do mais, porque estamos no Brasil, temos que levar em consideração a criação de uma luta própria do povo brasileiro, de uma Luta que surgiu dos conflitos dentro do nosso próprio país... se eu puder, por exemplo, trabalhar o Judô, dentro dos conhecimentos históricos, filosóficos, e podendo trabalhar a Capoeira, dentro dessa compreensão, eu acho que é muito mais importante o trato com a Capoeira. O ruim é que a Capoeira quando chega na escola, marginalizada pela própria forma que os profissionais acessam ela. Eu acho que esse processo deve ser compreendido mais facilmente (Professor).

Articulamos as fases do projeto, tratado na sua esfera teórica, durante a aproximação com a descrição e apresentação dos momentos vividos na experiência no campo. Confrontando com os elementos pedagógicos tratados na disciplina, pudemos compreender possíveis relações e intercomunicação dos pressupostos teóricos com as fases do projeto crítico-colaborativo. O momento de instrumentalização dos professores e acadêmicos para a intervenção na escola denominou-se como **Reorganização das Experiências Pedagógicas**.

Durante os momentos em sala de aula, usamos algumas estratégias de ensino que privilegiaram a elaboração de textos didáticos, no intuito de facilitar o trabalho com a luta na escola. Questionamos sobre “o que seriam textos didáticos?” (PP). Do ponto de vista metodológico, “o livro didático é um

instrumento de apoio do professor para a sistematização do conhecimento; é instrumento que contribui para a compreensão e constituição dos saberes escolares” (PP). Esses pequenos trabalhos desenvolvidos na disciplina seriam reunidos em um único material, servindo de produção final da disciplina. A ideia concentrou-se em somar os textos didáticos e o acúmulo das atividades numa única produção. Para isso, questionamos sobre o conceito de texto didático, a finalidade, como deve ser elaborado e como podem ser utilizados.

No momento de intervenção, os grupos 1 e 2 trabalharam com a esgrima e o taekwondo na educação Infantil. O grupo da Educação Infantil na escola Heberth de Souza se deparou com uma situação inusitada: uma aluna especial, com síndrome de down. Era uma aluna que apresentava um perfil agressivo em algumas situações. Tivemos que nos reorganizar, reelaborar as estratégias para garantir a aula. A aula iniciou com uma conversa com todos os alunos em círculo. Foi um momento de resgatar os conhecimentos prévios sobre o conteúdo.

Os acadêmicos trouxeram materiais alternativos para a construção das espadas, tais como jornais, garrafas pet e fita durex, que auxiliaram a construção das espadas. Os alunos adoraram a ideia. Os alunos manusearam a espada. O objetivo das atividades consistiu em vivenciar os fundamentos básicos da esgrima. Cada aluno com sua espada e com sua dupla realizaram movimentos variados de ataque, defesa e controle. Foi utilizada a bexiga de aniversário para facilitar o manusear da espada de acordo com alguns movimentos da esgrima. Em seguida, foi distribuído um desenho de um lutador de esgrima. Uma figura que os acadêmicos trouxeram. O objetivo era pintar a figura para servir de produção artística para a elaboração de um mural referente às atividades produzidas pelos alunos. Os acadêmicos trouxeram vídeo, som

e um filme que fazia articulação com a proposta da aula. Foi um filme de desenho animado, em que consistia a luta de esgrima. Todos permaneceram atenciosos, principalmente nossa aluna especial. O filme despertou a atenção da turma. Foram experimentados diferentes formas de movimentos com a espada e com as ações de ataque, defesa e controle. Aproveitaram os colchões de ginástica para realizar os movimentos

A terceira intervenção, com a mesma turma, consistiu na sistematização do ensino do taekwondo. O intuito era seguir a sequência metodológica do grupo anterior. A aula consistiu na discussão sobre os aspectos históricos da luta, em seguida, sobre os fundamentos básicos de ataque, depois uma vivência com um movimento característico do taekwondo – o soco e o chute. Durante a segunda aula, os acadêmicos reforçaram a questão do comportamento, relembrando os acontecimentos que marcaram a dinâmica da aula anterior em torno do nível elevado de brigas e confusões. Percebemos que a utilização de materiais alternativos durante a aula aumentou significativamente a motivação dos alunos, principalmente dos alunos inquietos. A intervenção do terceiro e o quarto grupo foi realizada no Ensino Fundamental II. As regências aconteceram no Colégio Rochael de Medeiros, com o 9º ano A. A luta selecionada foi o judô. Houve um resgate das experiências dos alunos sobre os saberes e conhecimentos práticos e teóricos referentes a essa luta. As primeiras atividades consistiram em caracterizar os fundamentos e movimentos em comum em qualquer modalidade de luta: atacar, defender e controlar. Após essas atividades, foram realizadas as técnicas de quedas do judô.

Em seguida, os graduandos solicitaram atividades que envolvessem as técnicas de quedas. Poderia ser até um jogo que consistisse nas técnicas de quedas. Essas atividades foram em

grupos. No final da aula, houve um momento de avaliação do processo vivido. Essas experiências possibilitaram a compreensão de forma geral e ampliada do que consiste o judô e seus fundamentos básicos, tanto a parte das quedas quanto das projeções e imobilizações. O quarto grupo revisou as técnicas de quedas a partir de algumas atividades lúdicas. Houve a caracterização do grupo de controle do judô, em particular, o grupo técnico de imobilização, no intuito de ratificar as formas de controlar o oponente. Em linhas gerais, a intervenção com a luta judô consistiu no contato com as técnicas de quedas e de imobilização.

No que consiste na intervenção do quinto e sexto grupo, a intervenção foi realizada na Escola Luiz Delgado, com alunos do 1º ano A do Ensino Médio. O grupo discutiu o contexto histórico da capoeira, resgatando e problematizando a origem, características e influências históricas dessa luta. Depois dos acadêmicos discutirem sobre a história da capoeira, demonstramos alguns fundamentos básicos dessa luta. Os acadêmicos solicitaram que os alunos se organizassem em colunas para experimentar alguns gestos técnicos da capoeira. Foi vivenciada a ginga, a bênção, a queixada. Os acadêmicos iniciaram com os movimentos de defesa, em seguida, os traumatizantes e, por fim, os de ataque. A última atividade consistiu na organização da roda da capoeira. Após esse momento, foram feitas algumas considerações avaliativas da aula.

Esse procedimento se caracterizou como avaliação crítico-reflexiva. A fase de avaliação coletiva do projeto, segundo Behrens (2000, p. 127), “contemplam os momentos de reflexão sobre a participação dos alunos e do professor”. Foi nas discussões entre professor e alunos que houve a apresentação dos pontos principais das fases metodológicas do projeto crítico-colaborativo. Os acadêmicos destacaram e explicaram

como se estruturaram os elementos pedagógicos na experiência investigativa que culminou na reflexiva crítica da prática. Momento imprescindível para as sugestões sobre as novas formas de projetos colaborativos, apresentadas pelos acadêmicos para as experiências futuras. Avaliamos, e os acadêmicos se autoavaliaram diante dos procedimentos metodológicos para a próxima experiência investigativa. Esse processo de avaliação crítico-reflexiva se caracterizou a partir da elaboração, coletiva, da estrutura do seminário de pesquisa sobre metodologia do ensino da luta, culminância da disciplina. O seminário finalizou com uma avaliação da disciplina e uma autoavaliação do empenho e do comprometimento que cada acadêmico assumiu diante dos trabalhos desenvolvidos no interior da sala de aula. Os acadêmicos destacaram

Essa temática apresentou a experiência desenvolvida na ESEF/UPE, a qual se caracterizou pela estruturação de ações diferenciadas na prática pedagógica. Para isso nos valemos de elementos didáticos no interior da sala de aula na universidade, estendendo para as aulas de Educação Física escolar. Isso só se materializou diante da organização e implicação de procedimentos metodológicos, categorias/temáticas problematizadoras e princípios metodológicos.

Considerações finais

A experiência na ESEF/UPE resultou numa ação dialética entre os sujeitos (Professores-Acadêmicos/Professores-Alunos da Educação Básica); o espaço de intervenção (universidade-escola básica); e a intencionalidade (mudança-prática/

ação-aprimoramento do saber). O eixo central do processo foi a preocupação sobre a sistematização do conhecimento.

Diante dos princípios metodológicos, em que se articulava com as intenções do estudo e do objeto de estudo, foram refletidas e organizadas formas de tratar o conhecimento a partir de elementos pedagógicos que promoveram ações diferenciadas no interior da sala de aula na universidade e nas aulas de Educação Física escolar. Fomos refletindo na mudança da prática pela ação dos professores e alunos, os pressupostos do fenômeno luta a partir da historicidade, problematização e criatividade. Os princípios metodológicos foram articulados a procedimentos metodológicos para tornar concretas as intenções pedagógicas sobre um novo olhar para ensino da luta, bem como para responder o problema da pesquisa, a qual precisou ser questionada diante da estrutura de temáticas problematizadoras, por meio das implicações dos procedimentos metodológicos. Essa abordagem tentou garantir caminhos em torno do diálogo e reflexões tratados na vida, tendo como propósito uma educação e educação física pautada na solidariedade, na cooperação. A abordagem metodológica, *a priori*, tratou de forma pontual e reflexiva a luta e seus fundamentos pedagógicos, diante de um processo que denominamos de Método da ação dialética na luta.

Referências

- BABIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BEHRENS, M. A. et al. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 17. ed. Campinas: Papiros, 2000. (Coleção Papiros Educação).
- BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- BRACHT, V.; PIRES, R. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002
- BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: educação na escola**. 3. Ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2007.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

GOMES, M. S. P. et al. Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 207-227, jun. 2008.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissões docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de Nossa Época).

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1981.

MELO, J. P. et al. (Org.). **Metodologia das artes marciais**, 2010. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático).

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, R. Sociedade, corpo e interdição: contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre as técnicas do corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 2/3, jan./maio 2000.

_____. **O pensamento antropológico de Marcel Mauss: uma leitura das “técnicas do corpo”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

RUFINO, L. G. B. **A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades**. Jundiaí: Paco, 2012.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A. L. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, G. O. Alguns sentidos e significados da capoeira, da linguagem corporal, da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 123-136, jan. 2009.

SANTOS, S. G.; MORETTI-PIRES, R. O. (Org.). **Métodos e Técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa aplicados à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

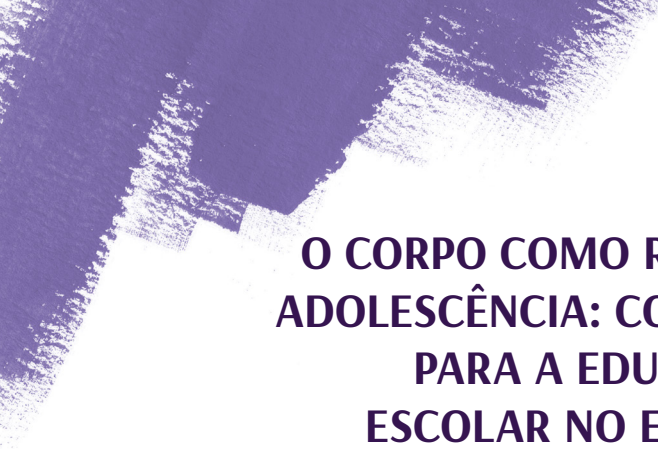
VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.**

Campinas, SP: Papiros, 1989.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de profes-

sores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação,**

n. 9, dez. 1998.



O CORPO COMO RASCUNHO NA ADOLESCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

José Pereira de Melo
Evando Carlos Moreira

As novas práticas sociais notadas pelas formas de ver, compreender e agir com o corpo no campo da educação física (e nas demais áreas das ciências humanas, sociais e da saúde), têm se apresentado como sintomas desta cultura de valorização da imagem, da transformação corporal, da gestão de si através de substâncias que possam controlar os humores, os comportamentos, os músculos, o rendimento, enfim, maximizar e potencializar o homem (CHAVES, 2009, p. 44).

A sociedade contemporânea parece ser escrava da ditadura do corpo perfeito, em que proliferam, a cada dia, novas possibilidades de intervenções para modificação corporal em atendimento às demandas postas pelos diferentes segmentos sociais em se aproximar da aparência corporal tida como mais aceitável na sociedade. Nessa busca do corpo perfeito, não servem somente os cremes e pós que em épocas passadas alimentavam os sonhos de beleza das nossas avós e mães, mas também recorrer aos avanços da Medicina Estética na oferta de inúmeros procedimentos que ampliam as possibilidades interventivas para modificar a aparência do corpo das pessoas, bem

como buscar formas de intervenções atípicas, como o uso de substâncias ilícitas e bioquimicamente produzidas para uso em outras espécies, e não em seres humanos, por exemplo.

Nessa busca pela boa aparência, as “novas” práticas de agenciamento sobre o corpo seduzem todas as pessoas, não somente o segmento etário a partir dos 35 anos de idade, que historicamente recorria às intervenções para modificações da aparência, mas também pessoas na juventude e ainda em processo de crescimento e desenvolvimento da sua estrutura corporal. Segundo reportagem publicada no jornal Diário de Natal, no dia 27 de setembro de 2009, sob o título “Plásticas para jovens requerem cuidado extra”, a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP) registrou, no ano de 2008, a realização de 629 mil cirurgias plásticas, sendo que 9% desse total foram realizados em jovens de até os 18 anos de idade. Os dados do ano de 2009 são reforçados pela SBCP, ao divulgar a notícia de que o número de cirurgias plásticas entre adolescentes aumenta 141% em quatro anos, em detrimento do aumento de apenas 38,6% entre os adultos. Esses dados colocam o Brasil em segundo lugar no ranking de cirurgias plásticas realizadas no mundo, perdendo somente para o público americano.

Tal indicativo mostra a crescente busca dos adolescentes de ambos os sexos pelos meios cirúrgicos para modificar a aparência do corpo, mas alerta-nos para o fato de que muitos não têm consciência dos cuidados a serem tomados e dos riscos existentes, em especial ao se deixarem levar pelos benefícios acelerados que alguns procedimentos cirúrgicos prometem e/ou se submeterem ao uso de substâncias que colocam em perigo sua própria vida.

Para ilustrar tal afirmação, podemos recorrer às notícias de jornais que veiculam com frequência mortes de adolescentes

em decorrência do uso indiscriminado de anabolizantes e mesmo de produtos veterinários. Noticiário publicado no jornal *O Globo*, no dia 16 de abril de 2009, com o inusitado título de “Anabolizante usado por adolescentes em coma em Goiás pode conter vermífugo”, relata o drama de dois jovens de 16 anos internados após a aplicação de anabolizantes que pareciam conter vermífugo na sua fórmula, sendo de uso veterinário. A reportagem esclarecia que o estado de saúde dos jovens era gravíssimo e, segundo os médicos, “eles apresentam infecção grave nos braços, onde aplicaram o produto. Além disso, foi constatado comprometimento hepático, neurológico e renal. Eles correm risco de morrer”. Outras reportagens republicadas em vários jornais dão conta do uso de injeções para cavalos, óleo mineral, entre outros produtos adquiridos em casas veterinárias.

Tais registros servem de alerta para pais e educadores, no sentido de esclarecer os jovens sobre os riscos que correm e o impacto desses produtos sobre sua estrutura corporal, bem como temos de refletir, além dos casos de mortes, sobre as síndromes e doenças que acometem a juventude contemporânea, escrava da ditadura do corpo perfeito, como é o caso da bulimia, da anorexia e da vigorexia ou Síndrome de Adônis. Essa última menos divulgada, porém muito presente entre os jovens, traduz-se na prática demasiada de exercícios físicos e, em muitos casos, no uso paralelo de substâncias anabolizantes para aumentar a massa muscular, entre outras síndromes.

Assim, este capítulo tem o propósito de refletir sobre o corpo e a aparência na adolescência a partir de “padrões” corporais estabelecidos socialmente e das diversas influências negativas que os jovens recebem, bem como apresentar indicativos de como a Educação Física Escolar pode contribuir para minimização

dos impactos negativos que os agenciamentos sobre o corpo podem causar, cumprindo assim seu papel socioeducativo.

O corpo como um rascunho

Embora estejamos no exercício reflexivo sobre corpo e a adolescência, não podemos esquecer que a ditadura do corpo perfeito orienta pessoas de todas as idades e de diferentes segmentos sociais, pois vivemos a era da aparência corporal, a qual deveria ser compreendida, em primeira instância, como

o modo de se apresentar e de se representar. Engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc., quer dizer, a maneira cotidiana de se apresentar socialmente, conforme as circunstâncias [...] (LE BRETON, 2006, p. 77).

Mas no atual ordenamento social vinculado à ideia de perfeição das linhas corporais, a aparência passou a ser sinônimo de corpo remodelado, musculoso para os homens, esguio e “turbinado” para as mulheres.

O primeiro constituinte da aparência tem relação com as modalidades simbólicas de organização sob a égide do pertencimento social e cultural do ator. Elas são provisórias, amplamente dependentes dos efeitos de moda. Por outro lado, o segundo constituinte diz respeito ao aspecto físico do ator sobre o qual dispõe de pequena margem de manobra: altura, peso, qualidades estéticas, etc. São esses os traços dispersos da aparência,

que podem facilmente se metamorfosear em vários indícios, dispostos com o propósito de orientar o olhar do outro ou para ser classificado a revelia, numa categoria moral ou social particular (LE BRETON, 2006, p. 77).

As modificações corporais para atender o padrão do corpo ideal expressam os usos dos diferentes agenciamentos sobre o corpo, que o metamorfoseiam para atender o anseio individual e social, pois o olhar do outro como apreciador da aparência de cada um imprime ou não as marcas do pertencimento social e, em muitos casos, a conquista amorosa e sexual, por exemplo. Cria-se, a partir do valor atribuído à aparência, a ideia de que ela parece ser o único passaporte para a conquista, sucesso profissional e para a própria felicidade. Ao discutir tal aspecto, Le Breton (2006, p. 77) esclarece que “essa prática da aparência, na medida em que se expõe à avaliação de testemunhas, se transforma em engajamento social, em meio deliberado de difusão de informações sobre si [...]”. Não é à toa que tanto se investe na boa imagem corporal dos homens públicos, em particular artistas e políticos, pois o corpo torna-se o *outdoor* para divulgar sua aparência como grande atributo das suas ideias e metas, mas, em muitos casos, vazias de atitudes éticas e valores morais. A moral, nesse caso, resume-se à apresentação física do corpo, em que “um sistema implícito de classificação fundamenta uma espécie de código moral das aparências que exclui, na ação, qualquer inocência” (LE BRETON, 2006, p. 78).

Não é à toa que

uma nova cultura do consumo se estabelece a partir da imagem do corpo bonito, sexualmente disponível e associado ao hedonismo, ao lazer e à exibição, enfatizando a

importância da aparência e do visual. Essas imagens de corpo são divulgadas pelos meios de comunicação de massa e mídia eletrônica, exigindo toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, entre outras preocupações com a imagem e a auto-expressão, uma exposição sem limites do corpo (*corpo-outdoor*) (NÓBREGA, 2001, p. 54)

Nesse emaranhado social, as pessoas são levadas, conscientemente ou não, a buscar meios para reparar traços da sua estrutura física que não se adequam aos novos padrões corporais e submetem-se aos diferentes processos e métodos de agenciamento do corpo. Esse corpo passa, muitas vezes, por vários procedimentos, como cirurgia estética, limpezas profundas de pele, implantação de silicones em várias partes do corpo, principalmente nos seios e nádegas, uso de botox e preenchimentos, entre outros.

O agenciamento do corpo pode ser considerado como o uso do corpo na sociedade contemporânea, dimensionado pela convivência, por vezes conflituosa, com as novas tecnologias de transformação corporal e produção de subjetividades. A produção da subjetividade é desterritorializada, havendo vários agenciamentos coletivos que compõem esta heterogeneidade. A subjetividade é polifônica, plural, caracterizando os agenciamentos coletivos (NÓBREGA, 2001, p. 54).

Percebe-se, dessa forma, como enfatizam Nízia Villaça e Fred Góes, no livro “Em nome do corpo”, que pensar o corpo na contemporaneidade é, de certa forma, acrescentar na questão tradicional de aceitar ou não aceitar o corpo que se tem, a seguinte questão: como modificar o corpo e qual o limite das

modificações? Nesse sentido, “os desenvolvimentos das ciências da vida oferecem a possibilidade ao sujeito moderno de modificar seu corpo tanto na aparência quanto nos elementos fundamentais da sua estrutura” (VILLAÇA; GÓES, 1998, p. 29). É assim que, para caracterizar o atual e crescente fenômeno das modificações corporais, recorreremos à ideia apresentada por Le Breton (2003) sobre o corpo como um rascunho, cujos traços físicos são modificados conforme nossos desejos, nossas angústias e nossas próprias expectativas e perspectivas diante do outro e da sociedade, principalmente em relação à aparência.

O expressivo aumento no número de procedimentos realizados para correções estéticas dos corpos das pessoas e a multiplicação de recursos disponíveis nas ciências naturais para atender a demanda em diferentes faixas etárias e camadas sociais permitem-nos concluir que, na contemporaneidade, o corpo é visto como um objeto imperfeito. Nas palavras de Le Breton, “um rascunho a ser corrigido”, pois “não é mais o caso de contentar-se com o corpo que se tem, mas de modificar suas bases para completá-lo ou torná-lo conforme a ideia que dele se faz” (LE BRETON, 2003, p. 22).

Nesse sentido, percebe-se uma rede complexa de fatores que influenciam a relação estabelecida com nosso próprio corpo, principalmente em negar sua estrutura física natural em nome de uma aparência corporal mais convergente com os ideais de beleza veiculados, em especial, pelos meios midiáticos. Não podemos esquecer que a construção do corpo perfeito não é somente uma questão da própria pessoa, envolvendo os elementos psicológicos relacionados à imagem corporal, mas também uma questão social que tem no seu entorno uma série de cobranças em relação à aparência física e, ao mesmo tempo,

uma bem organizada rede de vendas de produtos que constituem um verdadeiro mercado do corpo.

O corpo é então submetido a um *design* às vezes radical que nada deixa inculto (*body building*, marca corporal, cirurgia estética, transexualismo, etc.). Colocado como representante de si, cepto de identidade manejável, torna-se afirmação de si, evidenciação de uma estética da presença. Sem o complemento introduzido pelo indivíduo em seu estilo de vida ou suas ações deliberadas de metamorfoses físicas, o corpo seria uma forma decepcionante, insuficiente para acolher suas aspirações (LE BRETON, 2003, p. 22).

Diante de tão farto arsenal para rabiscarmos nosso corpo com outras formas e termos uma aparência “aceitável”, tanto no aspecto pessoal quanto no social, não é de se admirar que o fenômeno da aparência também tenha despertado o interesse de jovens e acelerado o interesse por modificar partes do corpo a que eles têm aversão e/ou potencializar partes que apresentam menor composição física. É o caso dos seios e nádegas nas meninas e dos músculos nos meninos, principalmente os peitorais e a musculatura dos membros superiores. Para tanto, submetem-se a diferentes tipos de agenciamentos, os clássicos vinculados às academias de ginásticas e os mais contemporâneos, como o uso de anabolizantes e as cirurgias para implante de silicone, tanto nas jovens mulheres quanto nos jovens homens.

Essas práticas, em que pesem os bons resultados obtidos e a satisfação dos jovens em decorrência desses resultados, também escondem um mundo paralelo de comercialização e o uso indiscriminado de produtos que foram concebidos não para o ser humano, mas para animais, como o cavalo, por exemplo.

Diante do exposto, torna-se premente a articulação de vários segmentos sociais, principalmente os professores de educação física, no sentido de esclarecer os adolescentes sobre os riscos que correm ao se submeterem de forma irrefletida aos meios de agenciamentos sobre o corpo para modificar sua aparência. Principalmente em relação àqueles que promovem resultados em curto prazo, como os produtos veterinários.

Corpo e aparência na adolescência

corpo tornou-se para a juventude desde os anos 60 um modo e um lugar de inscrição (ANDRIEU, 2004, p. 19).

A relação mais direta do adolescente com seu corpo é marcada pela observância do surgimento de modificações estruturais em muitas partes do corpo, em especial o aparecimento de pelos em várias regiões, aumento dos testículos e o crescimento do pênis nos rapazes; o arredondamento de quadris e o crescimento das mamas, entre outras partes, nas moças. Tal processo é decorrente de transformação física que é posta “em marcha por uma série de mecanismos hormonais, que desencadeiam um longo processo de modificações que apresenta um padrão diferente em ambos os sexos” (PALÁCIOS, 1995, p. 265).

Entende-se por adolescência o período de desenvolvimento entre os 12, 13 anos até aproximadamente os 18 anos de idade. É uma etapa que os estudiosos do desenvolvimento humano denominam de transição, pois não se é mais criança e também não se tem as prerrogativas sociais de adulto. Na verdade, trata-se de uma fase da vida na qual o compasso de

espera para exercer as funções de adulto gera muitos conflitos e dissabores. Não é à toa que a adolescência se mostra como uma das fases mais delicadas do nosso desenvolvimento. Ao discutir as relações sociais na adolescência, em particular os aspectos relacionados ao conflito e à adaptação, Fierro (1995, p. 301) esclarece-nos que

[...] o adolescente é caracterizado por um equilíbrio particular e delicado, que às vezes se transforma em desequilíbrio, entre a dependência e a independência, a autonomia e a heteronomia, a segurança e a insegurança em si mesmo, que se manifesta tanto à família, à autoridade ou a geração dos adultos, quanto a seus próprios companheiros e pares. A adaptação não é fácil e, com frequência, os mais velhos não contribuem para facilitá-la. O adolescente é visto como um problema, para si mesmo e, com frequência, para os demais.

A adolescência, assim, caracteriza-se por alterações marcantes de cunho biológico, mas não podemos desconsiderar que essas alterações, mesmo tendo um teor genético e hereditário, também são influenciadas pelo ambiente externo ao indivíduo. E esse último fator não deve ser desconsiderado pelos adultos, muito menos pelos professores de educação física.

Os fatores genéticos influenciam de maneira determinante as medidas lineares do corpo do indivíduo (altura, comprimento de membros, tronco, etc.), bem como a maturação esquelética e a sexual. No entanto, outros elementos, como peso corporal, dobras cutâneas, perímetros, embora possam ser determinados geneticamente, podem sofrer certas modificações a partir de fatores externos, e isso ocorre com o adolescente quando idealiza outros “rabiscos” para o seu corpo.

Paralelamente aos inúmeros conflitos gerados pela necessidade de adaptação do adolescente às normas e valores sociais, bem como pela indefinição do seu papel social, a adolescência também é marcada pela expansão dos espaços de interações sociais, em especial para se criar os vínculos amorosos de casal e a intimidade interpessoal. Dessa forma, a

adolescência é uma das etapas da vida em que mais atento se está ao próprio corpo, as suas características e desenvolvimento, as suas semelhanças e diferenças em relação ao corpo dos outros (PALÁCIOS, 1995, p. 266).

Cada indivíduo deve manter a sua matéria corporal como aparência social e, ao mesmo tempo, como dimensão psicológica e imagem de si próprio. Narciso encontra a partir de agora o seu espelho no reflexo do olhar do corpo social, olhar constituído por normas estéticas e modos simbólicos (ANDRIEU, 2004, p. 56).

Na percepção que o adolescente tem do seu corpo e do corpo dos outros, surgem, inevitavelmente, as comparações físicas e a necessidade de autoafirmação diante do seu grupo, somado, ainda, à influência dos diferentes meios de comunicação na divulgação dos padrões aceitáveis de beleza.

[...] existe uma série de estereótipos de beleza, em relação aos quais o adolescente se valoriza, sentindo-se tanto mais confortável com seu próprio corpo, quanto mais este se conforme com esses estereótipos, e tanto mais incomodado, quanto mais afastado deles estiver, ou quanto mais se afastar daquilo que é habitual em seu contexto (PALÁCIOS, 1995, p. 267).

Diante da constatação dos modelos de beleza, da descoberta de alguma parte do seu corpo que não atende a tais modelos, fora o vínculo direto da aparência física como forte elemento no jogo de sedução, o adolescente passa a ser um forte candidato ao consumismo do corpo. E, dessa forma, pode submeter-se às dietas, à musculação, às intervenções cirúrgicas e ao uso indiscriminado e ilícito de substâncias anabolizantes, muitas vezes sem medir as consequências dos seus atos na busca por uma aparência desejável.

O corpo tornou-se para o homem contemporâneo o seu único modo de vida. Mantido, cuidado e prolongado na sua existência, o corpo humano é a única matéria de ser sobre a qual o indivíduo pensa poder agir livremente (ANDRIEU, 2004, p. 13).

Para ilustrar tais argumentos, realizamos uma busca pela internet, em particular no site do *youtube*, na tentativa de encontrar vídeos que abordassem o uso de anabolizantes entre os adolescentes. Dentre tantos vídeos existentes, um nos chamou a atenção, não pela sua produção, deveras amadora, mas pelo sugestivo título “A história de um gagoto feio”. Nesse vídeo, adolescentes comuns e sem muito talento artístico encenam a história de um rapaz franzino desprezado pelas meninas devido à sua aparência magra e sem muitos atributos físicos que despertem a atenção, a partir dos padrões corporais estabelecidos socialmente.

¹ O vídeo possuía o seguinte endereço eletrônico. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SjDKKFLUdVU>>. No entanto, atualmente encontra-se desativado devido direitos autorais.

O jovem, desolado, procura o auxílio de um “professor” de musculação, que lhe receita anabolizantes aplicados por ele mesmo diretamente na musculatura do braço esquerdo do rapaz, expressando a garantia de uma boa aquisição de massa muscular num curto período de tempo. A história vai sendo narrada, e o “gagoto feio” aparece com outra aparência, rejeita as meninas que outrora o desprezavam e, num determinado momento, recolhido no seu quarto, começa a passar mal e é atendido por “atores” que se passam por médicos, mas ele sucumbe aos efeitos devastadores dos anabolizantes. O vídeo é encerrado com a seguinte mensagem:

Gagoto teve tudo que queria... e como queria. Mas foi um prazer passageiro. Ele fez uma escolha irreversível, se rendeu à vaidade, substituindo sua saúde pela estética física. Gagoto, assim como inúmeras outras pessoas, acabou com sua vida no momento em que fez uma escolha fatal. A escolha de usar o tão falado, tão glorificado e tão mortal anabolizante.

A história, embora encenada, na verdade retrata a realidade vivida por muitos adolescentes que buscam modificar seu corpo e recorrem a métodos que julgam ser mais eficazes para atingir o delineamento corporal em curto espaço de tempo, cujas consequências, em muitos casos, a exemplo do final dessa narrativa, resultam em morte. As notícias de jornais são constantemente renovadas na divulgação de novos casos de mortes de adolescentes que recorreram aos anabolizantes e aos produtos veterinários, em especial vitaminas para cavalos e óleo mineral, para atingir rapidamente a hipertrofia muscular e ter a aparência de um homem forte.

Sabe-se que são inúmeros os motivos que levam as pessoas de diferentes faixas etárias a modificarem sua aparência, mas como na adolescência a situação tornou-se preocupante. Urgem tomadas de providências para conscientizar os jovens sobre os riscos do uso de substâncias anabolizantes, bem como fomentar aulas de educação física na escola, promovendo a tomada de consciência do corpo. Em especial desenvolvendo estratégias de ensino que possibilitem a reflexão sobre os limites que se devem ter nas intervenções sobre o corpo.

Discutindo a relação Educação Física e esteroides anabolizantes, Chaves (2009) reforça a ideia de que o uso de anabolizantes tornou-se, a cada dia, mais frequente e normal pelos praticantes de atividades físicas, principalmente pelos adeptos da musculação. Referenciada por pesquisa realizada pelo antropólogo Cesar Sabino, que analisou o uso regular de esteroides anabolizantes num grupo de “marombeiros”, como se autointitulam alguns praticantes de musculação, a autora destaca duas categorias de drogas que povoam o universo disciplinar do culto ao corpo: dionisíacas e apolíneas.

As drogas dionisíacas seriam aquelas responsáveis pela perda do autocontrole (maconha, cocaína, heroína, etc) normalmente relacionadas à violação dos imperativos morais básicos e das condutas sem limites. Os anabolizantes, no sentido oposto, seriam denominados de drogas de Apolo, remetendo a uma imagem de autodomínio, disciplina e racionalidade. Os usuários de anabolizantes necessariamente precisam associar o uso de drogas a uma rotina de exercícios pesados, rígido controle alimentar e hábitos sociais bastante restritos. A imagem apolínea emerge da forma musculosa com ausência de adiposidade, que

em nossa sociedade circula com sentido de saúde (CHAVES, 2009, p. 45).

Notório destacar que o discurso de saúde disseminado pelos corpos sarados muitas vezes oculta os verdadeiros danos corporais causados pelo uso abusivo dos anabolizantes. Em artigo intitulado “Anabolizantes: perigo na adolescência”, publicado na Agência de Notícias R2PRESS, o jornalista Roberto Rabat Chame, amparado por consultoria do nutrólogo Euclésio Bragança, esclarece que

a lista de efeitos colaterais é enorme quando o seu consumo é associado ao treinamento físico intenso – entre eles, hipotireoidismo, esterilidade, problemas hepáticos, ginecomastia (crescimento dos peitos como se fossem de mulher), deficiência do bombeamento cardíaco, afetação da memória, aumento de colesterol LDL (colesterol ruim), alterações de comportamento (ex: acentua a agressividade), dependência e pode levar à morte.

A ideia do corpo como um rascunho a ser redefinido parece ser, na adolescência, mais delicada e preocupante do que em qualquer fase do nosso desenvolvimento, pois os riscos são bem maiores, e os apelos publicitários e dos amigos seduzem rapidamente grande massa de jovens para frequentarem espaços onde prolifera indiscriminadamente o uso de esteroides anabolizantes. Ao reforçar os argumentos contra o uso de tais substâncias na adolescência, Bragança apud Chaves (2009, p. 1) esclarece que o anabolizante

Como é formado por moléculas bem completas, pesadas, o fígado precisa se esforçar muito para dar conta de processá-lo e pode ficar doente por isso. No adolescente, antes de completar seu desenvolvimento, o uso ainda pode levar o corpo a entender que já está adulto, e os ossos param de crescer, causando baixa estatura e crescimento raquítico.

Ressalta-se, no entanto, que, ao nos depararmos com uma situação em jovens usuários de anabolizantes e/ou observarmos no nosso entorno social a existência de adolescentes com a estrutura física moldada em decorrência desse tipo de substância, é preciso termos cautela para não entrar de forma apressada no julgamento de valores sobre a atitude do adolescente. Isso porque, na maioria das vezes, pautamos nossos pontos de vista no aspecto biológico que envolve a situação e, em linhas gerais, esquecemo-nos de buscar compreender os motivos que levam o adolescente a tal prática e, principalmente, levantarmos os indicadores sociais que o influenciaram para termos uma intervenção pedagógica e um diálogo mais efetivo com os jovens.

Na ideia do corpo como um rascunho, devemos ter em mente que existem os princípios da necessidade e da vaidade, que têm um limiar bastante tênue, considerando-se o poder social da aparência na sociedade contemporânea. Durante uma entrevista na TV, uma jovem de 18 anos que se submeteu a uma plástica para aumentar o tamanho dos seios exemplifica bem nosso argumento, pois ao ser questionada se sua atitude era de necessidade ou de vaidade, ela responde: as duas. Os seios pequenos eram, para ela, um incômodo, e após a recuperação da cirurgia, enfatiza:

Suprimindo uma necessidade, melhorei minha autoestima. Eu queria fazer desde os 15 anos, mas meus pais e familiares não aprovaram, porque meu corpo ainda estava em desenvolvimento, e eu era muito jovem.

Portanto, ao refletir sobre corpo e aparência na adolescência, em particular na utilização de substâncias ilícitas e/ou no fato de recorrerem precocemente aos procedimentos cirúrgicos para remodelar o corpo, devemos compreender que o culto ao corpo é um fenômeno complexo e povoado de nuances, não apenas de ordem biológica, mas muito carregado de elementos psicológicos e socioculturais. Tais elementos precisam ser mais bem compreendidos, para estabelecermos um diálogo mais efetivo com os adolescentes e esclarecê-los sobre os riscos que correm na busca pelo corpo perfeito e pela boa aparência.

Do corpo rascunho ao corpo sujeito: apontamentos para a educação física no ensino médio

Diante do exposto, fica patente a necessidade de os professores de educação física atuarem de forma mais ostensiva na educação formal dos adolescentes, principalmente em considerar o fato de que muitos jovens são induzidos para o uso de anabolizantes por parte de inescrupulosos profissionais da nossa área.

Portanto, é necessário primeiramente compreender que sujeito é esse. Defendemos a ideia de que a compreensão sobre a adolescência transcende o aspecto biológico em que se espera todos poderem ser iguais, embora saibamos que mesmo nesse aspecto as diferenças são importantes. É necessário

compreender o adolescente no contexto cultural e social em que está inserido, para que dessa forma as ações dos professores possam ser adequadas às suas características e principalmente às suas expectativas e necessidades. Sendo assim, apresentamos algumas ações prementes e de responsabilidade de todos, principalmente dos professores de educação física, mesmo as ações mostrando-se desafiadoras para a própria Educação Física Escolar, de maneira que essas possam transformar o conceito que impera, de um corpo rascunho em um corpo sujeito, que não seja regido por sistemas valorizadores da aparência e desconsiderem a essência, o próprio ser humano.

Vale destacar, ainda, que se o professor for discutir os aspectos positivos e negativos de qualquer temática envolvendo as questões corporais, o importante é solicitar que pesquisem sobre o assunto, apresentem vivências de acordo com esse, bem como encerrem as aulas com sessões de atividades físicas relacionadas à temática em questão, como, por exemplo, ao discutir sobre o uso de anabolizantes e seus efeitos para os praticantes de musculação. Que se proponha uma sequência de exercícios de musculação utilizando-se a sobrecarga do próprio corpo em diferentes atividades. Após isso, discute-se com os alunos os efeitos da prática, como da flexão de braço, que se pode chegar à hipertrofia sem recorrer ao uso de anabolizantes, vulgarmente denominados pelos jovens de “bombas”.

A seguir, apresentamos algumas ações que permitem valorizar as diferenças e condições individuais dos alunos:

a. Garantir a presença da Educação Física no Ensino Médio

Sabemos que a prática da Educação Física tem sido preterida, de forma contundente, no Ensino Médio. Aulas de Educação Física têm sido substituídas por parcerias realizadas entre escolas e academias, essas contratadas pela escola, que, por sua vez, atribui a responsabilidade das aulas de Educação Física às academias, concedendo aos alunos a “liberação” das aulas no momento regular de atividades escolares, oferecendo outras disciplinas no horário destinado às aulas de Educação Física, enquanto o acesso à academia é feito em qualquer horário que o aluno deseja.

Entendemos que a reflexão sobre a Educação Física, suas possibilidades de vivência, a discussão sobre a temática em questão no presente texto, não ocorrerão num espaço em que, sabemos, favorece o culto ao corpo e a tudo o que foi exposto até o momento, deixando o aluno acessível a intervenções nada pedagógicas.

Assim, é fundamental que a escola, gestores, professores e alunos se articulem, organizem-se, para que esse espaço e a condição de componente curricular, dotado de conhecimentos e saberes da cultura humana, não desapareçam do cotidiano escolar, permitindo o aluno refletir sobre seu corpo, sobre as diferenças corporais e as possibilidades de construção e elaboração pessoal.

b. Compreender o fenômeno social de culto exacerbado ao corpo

A interpretação, reflexão e análise sobre o mundo que nos cerca são possíveis, considerando o período de vida de cada um, no caso específico deste texto, a adolescência, requerendo a medição humana. Esses elementos podem e devem ser fomentados pela escola e, em se tratando do culto exacerbado ao corpo, as aulas de Educação Física são espaços privilegiados para “desconstruir” a ideia de padrões corporais e estéticos.

Organizar aulas que abordem temáticas como padrões corporais, uso de anabolizantes, cirurgias com finalidades exclusivamente estéticas, anorexia, bulimia, vigorexia, dentre outros assuntos, é de fundamental importância, pois durante o Ensino Médio os alunos estão muito suscetíveis a essas questões. Nesse sentido, abordar numa aula ou num bloco de duas, três ou quatro aulas o uso de anabolizantes, apresentando conceitos gerais sobre a questão, apresentar vídeos que relatem os malefícios de sua utilização, fazendo uso de fontes confiáveis e que adotem uma linguagem acessível aos alunos é uma possibilidade de trabalho para o professor de Educação Física.

Podemos solicitar que, após a apresentação inicial realizada pelo professor, os alunos investiguem, cientificamente, as consequências que o uso de tais substâncias pode causar ao corpo. Ainda, sugerir que os alunos entrevistem outros jovens, frequentadores ou não de academias, por exemplo, para que digam se já receberam propostas para consumo de anabolizantes e quais os motivos que levaram ou não à sua utilização.

Após esse levantamento, os alunos podem apresentar seminários, painéis integrados, portfólios ou outra maneira de expor as informações levantadas e a que conclusão chegaram

sobre o assunto. O professor de Educação Física, por sua vez, de posse do conhecimento que dispõe e das diferentes informações levantadas pelos alunos, deve conduzi-los a interpretação, reflexão e análise, de maneira que compreendam o fenômeno social de culto exacerbado ao corpo como um dentre tantos outros elementos que nos circundam durante toda vida. Contudo, a partir da mediação do professor, gera-se reflexão e análise para que o aluno (adolescente) não se submeta a determinada intervenção corporal e/ou consuma determinada substância anabolizante sem uma prévia reflexão crítica sobre seus efeitos. Cumpre-se, assim, o papel social da escola, que, segundo Savater (2000, p. 89), deve oferecer

[...] ferramentas cognitivas para torná-la [a escola] proveitosa ou, pelo menos, não nociva. Tudo isso sem que ele próprio [aluno] se torne um novo sugestionador, e sem pedir outra adesão que não a de inteligências em via de formação responsável rumo à sua autonomia. Empreitada titânica [...].

c. Identificar os motivos que levam os jovens às modificações corporais

Consideramos que o processo de levantamento e identificação de informações é uma atitude de pesquisa e, por que não dizer, científica, pois o que separa a ciência dos “achismos” é o pensamento crítico e a produção de conhecimento, fruto da pesquisa.

Dessa forma, podemos sugerir que nas aulas de Educação Física os alunos façam um levantamento detalhado entre seus pares, por exemplo, do Ensino Médio, aqueles que já procederam alguma modificação corporal, desde as mais “simples”, como

tatuagens, *piercings*, até as mais invasivas, tais como implantes de silicone e lipoaspiração.

Juntamente com esse levantamento, o professor de Educação Física pode sugerir aos alunos questionamentos a seus colegas sobre os motivos que os levaram a intervenções, modificações corporais, compilando informações que permitam, inclusive, identificar quais as motivações para as mudanças. Isso é, se elas ocorrem em função de “pressões” sociais, dos grupos de referência, amigos, família, escola ou mesmo porque não estavam satisfeitos com sua condição corporal e não foram influenciados por ninguém.

Após esse mapeamento, é possível realizar reflexões em aula sobre as informações obtidas, bem como apresentar à comunidade escolar o resultado do estudo. Essa atividade pode conferir a medida exata de quanto as modificações corporais têm contribuído para que os jovens manifestem cada vez mais as insatisfações que têm com seus corpos e quão importante é a presença da Educação Física e do professor da disciplina na tomada de consciência dos alunos sobre esse tema, de forma a estimular o pensamento crítico e reflexivo, manifestando-se, assim, com base em elementos criteriosos.

d. Discernir sobre os benefícios e os riscos (excessos)

As informações sobre o corpo estão disponíveis em diversos níveis de compreensão e aprofundamento. Há uma linha muito tênue que separa o que é adequado ou não, o que pode comprometer a maneira como cada um interpreta as informações. Dessa forma, as aulas de Educação Física se caracterizam como

espaços de interpretação, discussão e análise sobre o corpo, a atividade física e as modificações corporais.

Sabemos que as modificações corporais são diversas, passando de uma “simples” dieta acompanhada de atividade física até chegar às formas mais agressivas de modificação, tais como as de método invasivo, cirurgias plásticas, por exemplo. Discernir entre os benefícios e os riscos de cada uma delas requer que as aulas de Educação Física sejam repletas em possibilidades de análise.

Podemos, a título de exemplificação, indicar que os alunos corram durante vinte minutos, ininterruptamente. Após o término da corrida, solicitamos que eles verifiquem a frequência cardíaca após a realização de um exercício intenso. Será possível constatar, após a aferição, que cada aluno ou grupos de alunos apresentarão frequências. A discussão sobre por que isso ocorre é fundamental para iniciar o debate sobre as diferenças corporais que temos e como elas devem ser tratadas, principalmente a partir da individualidade das pessoas, o que implica que os indivíduos são diferentes entre si e reagem aos estímulos de forma diferente. O benefício ou o risco dependem da condição de cada um.

A adoção de práticas corporais, sem qualquer avaliação prévia, pode conduzir o aluno à realização de atividades inadequadas e que podem comprometer a sua própria saúde. As aulas de Educação Física são fundamentais para que os conceitos de atividade física, exercício físico, saúde, nutrição, hidratação, dentre outros, sejam incorporados aos conhecimentos de vida que os alunos precisam. Por outro lado, reconhecer que comer bem não é comer muito, que o excesso e a falta de planejamento de atividades físicas é prejudicial ou ainda que a saúde não é apenas a ausência de doença, implica um aluno mais

esclarecido, crítico, consciente e, portanto, capaz de diferenciar os excessos do que seja adequado.

e. Conscientizar os jovens sobre o mercado de consumo do corpo

Os meios de comunicação, como televisão, internet, redes sociais e tantos outros, são ferramentas extremamente importantes nos dias atuais. Contudo, na mesma proporção de importância, podem ser nocivas aos jovens.

Propagandas que dizem o que comer, beber, calçar e vestir, bem como explorar e estabelecer o que é a “beleza” de homens e mulheres, assolam os diferentes meios de comunicação e, por conseguinte, influenciam a juventude a consumir o que lhes parece bom ou o que os alçará à condição imposta pela sociedade. Tal perspectiva pode ser debatida nas aulas de Educação Física a partir de algumas possibilidades, dentre elas podemos solicitar que os alunos façam um levantamento sobre propagandas que estimulam o consumo de produtos voltados à “beleza” corporal, desde cremes para o corpo e para os cabelos, alimentos, dietas, roupas, tênis, dentre outros.

Posteriormente, suscitar questões que permitam aos alunos identificarem as reais necessidades de tais produtos e por que a mídia “idealiza” ou “estabelece” o que entende por corpo bonito, quais seus reais interesses e como podemos fazer para não nos sujeitar a esses padrões. É possível, ainda, indagar às pessoas da própria escola, gestores, professores e alunos que tipo de produtos consomem e por que consomem. Identificar, ainda, se entendem se isso é prioritário ou não em seu orçamento mensal e se isso lhes faz bem. Também podem

relacionar o consumo desses produtos à saúde, apresentando o que é ou não verdade no que tange à sua utilização.

Outra possibilidade de discussão dessa questão é associar a utilização desses produtos, como são produzidos e consumidos, bem como a necessidade ou não de consumi-los, visto que, por vezes, consumimos sem de fato precisarmos, mas impelidos pelas propagandas que estimulam o consumo desenfreado ou porque somos convencidos por outros a termos o que “todos” têm. Isso é, não é necessário ter um tênis de última geração ao custo de mil reais para fazermos uma caminhada; ainda, não devemos deixar de fazer atividade física porque não se tem uma camiseta ventilada e que absorve o suor. Ações como essas, nas aulas de Educação Física, favorecem a formação de um indivíduo que sabe diferenciar o necessário do desnecessário, o útil do inútil, o real do abstrato ou ilusório.

f. Implementar intervenções pedagógicas no âmbito da consciência corporal

Conhecer o corpo e suas diversas possibilidades de movimento é um desafio muito interessante para ser apresentado aos alunos, principalmente do Ensino Médio, período escolar marcado pelos conflitos internos e externos da adolescência. O conhecimento e a repulsa a qualquer atividade que envolva e exponha o corpo podem se fazer presentes nessa etapa, visto que os padrões “estabelecidos” criam barreiras para aceitação da condição corporal de cada um, muito mais pelo desconhecimento do que por uma atitude pensada sobre o “eu” corporal.

Dessa forma, o professor de Educação Física pode desenvolver atividades em que explore a tomada de consciência corporal,

o autoconhecimento para realização de inúmeras tarefas corporais, permitindo que os alunos conheçam seu próprio corpo e estejam sensíveis à essas experiências. Aulas que envolvam práticas corporais não tradicionais na cultura ocidental, tais como yoga, tai-chi-chuan, lien ch'i, massagens, alongamentos, relaxamentos, dentre outras, são opções que permitem o conhecimento, identificação e compreensão da filosofia da atividade e como tais elementos se aplicam na vida cotidiana.

A vivência de atividades ao ar livre, sem preocupação com o tempo e os padrões de realização comparativos oferecem a possibilidade de autoconhecimento corporal, que por sua vez conduz à compreensão de que as diferenças corporais existentes são necessárias à convivência humana. As práticas mencionadas anteriormente podem “quebrar” com o estigma de que Educação Física é apenas atividade esportiva, reorientando e dirigindo o olhar do adolescente para inúmeras outras práticas corporais, que permitem conhecer-se melhor.

g. Refletir criticamente, juntamente com os adolescentes, sobre a nossa condição corporal no mundo

Conhecer e refletir criticamente sobre a nossa condição corporal requer conhecimentos sobre o corpo. Para tanto, é fundamental que o conceito de corpo ativo seja debatido nas aulas de Educação Física, permitindo pensar e planejar aprendizados significativos para toda a vida das crianças e adolescentes.

Segundo Gallo (apud NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 48-49), o conceito de corpo ativo caracteriza-se como uma estratégia de resistência às efemeridades existentes no

cotidiano, o que, entendemos, conduzirá à reflexão sobre nossa condição corporal, de maneira que tenhamos

[...] resistência à cultura do hiperconsumo; resistência ao império do efêmero; resistência à imposição de uma estética pasteurizada; resistência ao narcisismo sem limites; resistência ao controle generalizado.

E assumamos o corpo ativo

[...] como uma espécie de cuidado consigo mesmo, uma ação sobre si mesmo que nos faça a um só tempo mais saudáveis e mais conscientes de nossas possibilidades, de nossos entornos, de nossos limites. Corpo ativo como uma forma de ser-no-mundo, com o exercício de uma vida autônoma, crítica, criativa.

Tal possibilidade será possível, desde que escola, professores e aulas de Educação Física integrem seus objetivos e os convertam no que os alunos precisam vivenciar e atingir, pois, historicamente, tende-se a criar corpos inativos, aprendizagens fragmentadas, dissociando mente e corpo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Dessa forma, é possível desenvolver atividades que permitam refletir sobre o hoje e o amanhã. E como isso pode ocorrer?

Inicialmente, o professor de Educação Física pode discutir com os alunos quais atividades físicas se adequam a determinados grupos de pessoas, atletas praticam atividades diferentes de pessoas comuns, idosos praticam atividades diferentes de crianças e de jovens, ou seja, todos podem realizar atividades físicas, cada uma de acordo com sua condição corporal.

Posteriormente, sugerimos que os professores organizem atividades diferentes para cada faixa etária, permitindo que os alunos entendam/vivenciem o que cada um sente ou como o corpo se comporta em cada atividade. Contudo não é apenas a realização/vivência de atividades físicas diferenciadas de acordo com a idade que permitirá aos alunos sentir/perceber sua condição corporal, mas que os alunos identifiquem o que hoje são capazes de realizar e o que poderão ou não realizar no futuro, mas para isso precisam estar sensíveis às experiências e valorizarem as diferenças individuais.

Discutir assuntos que retratem a condição corporal de nossa humanidade pode parecer algo que não se deseja na adolescência, visto que a distância entre a juventude, os excessos da idade e “capacidade” de se recompor corporalmente colocam alguns jovens a julgar-se “superiores”, não visualizando qualquer possibilidade de perda de tal condição, como se a juventude pudesse durar a vida inteira.

Assim, reafirmamos ser fundamental a sensibilização dos alunos, o reconhecimento das diferenças corporais e como essas devem ser valorizadas em cada etapa da vida. O padrão corporal existe para aqueles que não reconhecem a riqueza das diferenças.

Considerações finais

Entendemos que as sugestões apresentadas anteriormente devem ser operacionalizadas no âmbito do conteúdo conhecimento do corpo, desde que o professor de Educação Física tenha em mente que o corpo não é apenas um amontoado de músculos. O desenvolvimento do conhecimento do corpo é um processo que envolve múltiplas percepções por parte do adolescente,

advindas das inúmeras relações estabelecidas com as pessoas que o rodeiam e das experiências sensoriais que recebem do meio.

Podemos supor que, ao chegar à adolescência, o trabalho deve ser voltado para ampliar e aperfeiçoar o conhecimento do corpo para além das questões sensoriais, mas adentrarmos também nos estudos de questões relacionadas às relações que se estabelecem com o corpo, principalmente vinculadas à imagem corporal e à aparência. Na adolescência, mais precisamente no ensino médio, precisamos aperfeiçoar os conhecimentos sobre o corpo, principalmente no sentido de possibilitar ao jovem uma compreensão mais ampla, não somente do seu funcionamento, mas também das suas relações e impregnações sociais.

Devemos entender que o conhecimento do corpo é um conteúdo abrangente e que as discussões aqui realizadas não esgotam o assunto. Podemos, também, imaginar que anorexia, bulimia, aparência, anabolizantes, adereços no corpo, entre outros, são temáticas instigantes que devem ser pesquisadas, discutidas e compreendidas pelos adolescentes, principalmente no sentido de esclarecer-lhes sobre as suas implicações na vida das pessoas. Eis uma grande contribuição que a Educação Física pode prestar à juventude brasileira para melhor compreender seu corpo.

Referências

- ANDRIEU, B. **A nova filosofia do corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- CHAVES, S. F. **No labirinto dos espelhos: o corpo e os esteróides anabolizantes**. Niterói: Nitpress, 2009.
- FIERRO, A. Relações sociais na adolescência. In: COOL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LE BETRON, D. **Adeus ao corpo**. Campinas: Papyrus, 2003.
- _____. **Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte para saúde nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- NÓBREGA, T. P. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. **Motrivivência**, v. 12, n. 16, p. 53-68, mar. 2001.
- PALÁCIOS, J. O que é adolescência. In: COOL, Cesar; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VILLAÇA, N.; GÓES, F. **Em nome do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES

Aguinaldo Cesar Surdi (Org.)

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1995), graduação em Filosofia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2004), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). É professor do IFRN, campus de Currais Novos e atualmente desenvolve estudos de pós-doutoramento na UFRN. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: o brincar e o se-movimentar na educação física infantil, filosofia do movimento humano e discussões relacionadas ao lazer e ao trabalho.

Ana Charline Dantas Ferreira

Bacharel em Educação Física pela Universidade Potiguar – UnP (2012). Atualmente cursa a licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, é especialista em Exercício Físico Aplicado a Grupos Especiais – Universidade Potiguar – UnP; mestranda Em Educação Física – UFRN e membro do Grupo de Pesquisa e Atividade Física e Exercício Físico em Populações Especiais – GEPAEF – UFRN.

Antônio de Pádua dos Santos

Professor de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985), especialista em Educação Motora na Escola pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Desenvolve pesquisas teórico-empíricas no campo do esporte, com abordagem no imaginário radical, nas representações sociais e na subjetividade.

Antonio Fernandes de Souza Junior (Org.)

Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Área de Concentração: Movimento Humano, Cultura e Educação – Linha de Pesquisa: Estudos Pedagógicos Sobre o Corpo e o Movimento Humano. Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Graduando em Tecnólogo em Produção Multimídia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Cursa licenciatura em Filosofia pela UFRN. Pesquisador/membro do Grupo de Pesquisa LUDUS/UNEMAT. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC), em particular ao Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). Representante Estudantil da Secretaria Estadual do CBCE de Mato Grosso. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar; Ética e Educação; Formação de Professores/as; Mídia-Educação; Produção de Mídias; e Teorias do Jogo.

Arnaldo Luis Mortatti

Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente, na área de concentração Saúde da Criança e do Adolescente na FCM/UNICAMP, mestre em Educação Física, na área de concentração Ciências do Desporto, pela UNICAMP (2006), graduação em Educação Física pela Fundação Educacional São Carlos (1995). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fisiologia do Crescimento, Desenvolvimento e Desempenho Motor (GEPEFIC).

Déborah Reis do Nascimento

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010), mestrado em Educação Física, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013) na linha de pesquisa Estudos Sócio-filosóficos sobre o Corpo e o Movimento Humano.

Eloyse Emmanuelle Rocha Braz Benjamim

Possui graduação plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Especialização em fisiologia do exercício e prescrição do exercício (2006). Atualmente é professora de educação física do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e professora de educação física do Capsi – Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil. Professora da disciplina Educação física adaptada (com ênfase em inclusão escolar) e Recreação, na Faculdade Natalense de Ensino e

Cultura (Fanec). Mestranda do programa de pós-graduação em Educação física da UFRN.

Evando Carlos Moreira

Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1998), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002), doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação Física. É professor do Programa de Mestrado em Educação Física da Faculdade de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação do Instituto de Educação, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso. É líder do GEEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso, MT. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação Profissional e Educação Física Escolar. Atualmente, dedica-se aos estudos das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino para Educação Física Escolar e história e memória da Educação Física e do Esporte.

Fabio Henrique Costa de Oliveira

Graduação em andamento no curso de Educação Física da UFRN.

Henrique César dos Santos Costa

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade Natalense de Ensino e Cultura (2013). Atualmente é professor de educação física do Centro Educacional Tia Anjinha. Tem experiência na área de Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental. Especialista em Fisiologia Clínica do Exercício (UFRN).

Jônatas de França Barros

Professor Titular no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-Doutor em Tecnologias Educacionais Interativas em Saúde no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Enfermagem da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília do Distrito Federal (2015), Pós-Doutor em Educação Inclusiva e Reabilitação no Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa – Portugal (2005) – Bolsista CAPES/MEC. Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Reabilitação da Universidade Federal de São Paulo (1998) – Bolsista CAPES/MEC, mestre em Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria/RS (1993) – Bolsista CAPES/MEC, especialista em Handebol Escolar pela Escola Superior de Educação Física do Pará (1986). Licenciado Pleno em Educação Física pela Faculdade Dom Bosco de Educação Física, Brasília/DF (1984), coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Educação Física na UFRN (2013-2015). Professor e orientador no Programa de

Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física (mestrado) no Departamento de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (até a presente data), coorientador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília/DF (2015 até a presente data). Professor e orientador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde (Doutorado/Mestrado) na Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília/DF (1998-2013). Professor e orientador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física (mestrado) da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (2006-2013), professor e orientador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física (mestrado) da Universidade Católica de Brasília (1998-2002). Professor Visitante e Orientador no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde (mestrado e doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004-2005). Membro de Corpo Editorial e Revisor em periódicos Nacionais e Internacionais, Líder do Grupo de Pesquisa Atividade Física e Exercício Físico em Populações Especiais (DEF/CCS/UFRN), líder do Grupo de Pesquisa Deficiência Intelectual e Atividade Física (FEF/UnB). Áreas de Interesse: ensino e pesquisa. Tem experiência na área de Educação Física Inclusiva com ênfase em pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual e múltipla), atuando nos seguintes temas: modelos de intervenções em avaliação e prescrição de atividade física, exercício físico, processos cognitivos, fatores neurogênicos, aptidão física, reabilitação e modelos de intervenções nas perspectivas pedagógicas em populações especiais.

José Pereira de Melo

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985), especialização em Educação Física Escolar (UFRN-1988), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Departamento de Educação Física. É professor permanente dos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Física, ambos da UFRN. Tem experiência na área de Educação Física escolar, na pedagogia do esporte e na formação de professores, tendo sua produção intelectual centrada na publicação de artigos, livros e capítulos de livros que versam sobre a educação física escolar, corpo e aprendizagem, formação de professores e projetos sociais na escola. Coordenador do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – GEPEC e Coordenador do PIBID de Educação Física – DEF/UFRN.

Judson Cavalcante Bezerra (Org.)

Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFRN, vinculado ao Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC/UFRN) desde agosto de 2010, desenvolvendo pesquisas nas áreas de Políticas Públicas Sociais e Educação Física Escolar. Experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, Esporte, Projetos Sociais e Bioquímica do Exercício.

Julio Cesar Barbosa de Lima Pinto (Org.)

Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2012), onde participou do Laboratório de Estudo sobre Atividade Física e Envelhecimento – LEAF do Instituto de Educação Física e Esportes – UFC. Especialista em Fisiologia do exercício pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2014), nesse período atuou como preparador físico equipe universitária de basquete masculino da UFC. Atualmente, Mestrando em Educação Física pela UFRN (2015-atual), Pós-Graduando em Treinamento Força pela UFRN (2015-atual) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fisiologia do Crescimento, Desenvolvimento e Desempenho Motor da UFRN. Atua na área de Controle e Monitoramento do Treinamento Esportivo e Prescrição e Controle do Treinamento de Força.

Ludmila Lucena Pereira Cabral Martins

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (2006). Atualmente é Professora de Musculação da WL Academia e Voluntário da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Treinamento Desportivo.

Marcel Alves Franco (Org.)

Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bolsista (FAPERN/CAPES). Possui graduação em Educação

Física pela Universidade Federal de Sergipe (2012). Atua principalmente nos seguintes temas: práticas corporais, corporeidade e consciência corporal.

Marcelo Soares Tavares de Melo

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Educação Física Escolar (UGF). Especialista em Ciência e Técnica da Nataçãõ (UFG). Especialista em Educação Física Não Formal (UFPE) e especialista em Administração Escolar (UPE). Atualmente é professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE) e professor/pesquisador tanto do programa Associado de Pós-graduação (mestrado/doutorado) em Educação Física UPE/UFPB como do Mestrado Profissional de Educação Física em Rede. Coordenador do Curso de especialização em Educação Física Escolar da ESEF-UPE. Membro pesquisador do grupo de pesquisa – ETHNÓS da ESEF-UPE e membro pesquisador do grupo de pesquisa Formação de Professores e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Tem experiência na área de Educação e de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, Prática Pedagógica e Formação de Professores. Atua principalmente nos seguintes temas: jogo, pesquisa escolar, avaliação interativa, inovações pedagógicas, currículo, prática curricular.

Marcio Romeu Ribas de Oliveira

É licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1996), foi estudante do mestrado na área de Teoria e Prática Pedagógica, no programa de pós-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Doutor em Educação ProPEd/UERJ. Professor Adjunto no Departamento de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisa os seguintes temas: educação física escolar, imagens e educação (fotografia, cinema), práticas culturais de movimento nas suas relações com a vida cotidiana, esporte e povos indígenas do Amapá e norte do Pará, história das práticas culturais de movimento. Participa do Grupo de Estudos em Ludomotricidade (GEL) no Departamento de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É membro participante e pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva (LaboMídia) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Maria Isabel Brandão de Souza Mendes (Org.)

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e pós-doutorado pela Université de Montpellier II (2014). Atualmente é docente da Graduação e

da Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Saúde da Família da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Foi Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação Física e atualmente é Vice-coordenadora do Curso de Graduação em Educação Física da UFRN. Pesquisadora do GEPEC (UFRN) e da Rede CEDES do Ministério do Esporte. Foi Coordenadora do Grupo de Trabalho Temático (GTT); Atividade Física e Saúde do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2009-2011). Tem experiência na área de Educação Física, pesquisando os seguintes temas: corpo, cultura de movimento, produção de conhecimento, saúde, ideologia do ser saudável e cuidado de si, educação física, práticas corporais.

Maryana Priscilla Silva de Moraes

Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em licenciatura, voluntária no projeto Psicomotricidade Relacional no CAPSI de Natal e voluntária no Núcleo de atendimento esportivo para pessoas com necessidades especiais, atuando principalmente nos seguintes temas: psicomotricidade relacional, saúde mental, idosos, caminhada na água, atividades físicas, sono e stress.

Patrick Ramon Stafin Coquerel

Bacharel em Educação Física e Esportes (2000) e Mestre em Ciências do Movimento Humano (2005) pela Universidade do

Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Tecnologias e Educação a Distância (2011) pela Universidade do Contestado (UnC). Doutorando em Psicobiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor, Classe Assistente, Nível 2, do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente de Cursos de Pós-Graduação nas áreas psicomotora e da Educação Física. Membro honorário da Sociedade Brasileira de Motricidade Humana. Tem experiência na área de Educação Física com ênfase em Psicomotricidade, Atividade Física Adaptada, Treinamento Personalizado, Ludomotricidade, Gerontomotricidade, Avaliação Psicomotora e Educação a Distância.

Raquel da Silva Ferreira

Fisioterapeuta graduada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Atualmente cursa Educação Física (UFRN) e a Especialização em Distúrbios Músculo Esquelético (Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte).

Renê de Caldas Honorato

Graduado em Educação Física (bacharelado) pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Fisiologia Clínica do Exercício pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestrando em Educação Física no Programa de pós-graduação em Educação Física da UFRN, na linha de pesquisa de biodinâmica. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fisiologia do Crescimento e Desenvolvimento Motor da UFRN.

Rodolfo Pio

Doutorando em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; mestre em Educação Física UFRN. Especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco – ESEF/UPE e licenciado em Educação Física pela Faculdade Salesiana do Nordeste – FASNE. Atualmente é Professor da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes – SEDUC e da Faculdade dos Guararapes – FG. Enquanto experiência profissional no ensino superior, atua nos cursos de Graduação em Educação Física e Pedagogia, e Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior. Tem interesse em estudos nas seguintes áreas: Currículo, Didática, Metodologia de Ensino, Formação Continuada de professores, Educação Física escolar, o ensino das lutas e do Judô.

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002); mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005; 2008). Atualmente é Professora do Curso de Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É autora do livro “Uma educação tecida no corpo” e diretora artística do Grupo Parafolcórico da UFRN. Atua principalmente nos seguintes temas: corpo; dança; educação física; educação.

Sandra Ferreira Tavares

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004), possui pós-graduação em Psicomotricidade numa abordagem institucional e clínica, pela Universidade Estadual do Ceará (2012) e cursa pós-graduação de Psicopedagogia Institucional e Clínica, na Unifacex (2015 - 2016). Tem experiência na área de Educação e atualmente trabalha com atendimento clínico pedagógico e Psicomotricista, com ênfase em avaliação psicomotora, educação, reeducação e terapia psicomotora, com crianças, adolescentes e adultos com transtornos, deficiência na coordenação motora global e fina, equilíbrio, lateralidade, tonicidade, espaço temporal, noção corporal, dificuldade de aprendizagem escolar, por meio de Vivências corporais, utilizando o jogo simbólico e a clínica psicomotora. Membro do Grupo de Pesquisa em Atividade e Exercício Físico em Populações Especiais – GPAEF, do Departamento de Educação Física na UFRN, que atua na Educação Inclusiva por meio da Psicomotricidade. Atua principalmente nos seguintes temas de pesquisa: aprendizagem e dificuldades de aprendizagem escolar, educação, reeducação e terapia psicomotora, noção corporal na infância, contribuição da psicomotricidade nas dificuldades de aprendizagem e inclusão.

Terezinha Petrucia da Nóbrega

Possui graduação em Educação Física (1989) e em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1995) e doutorado em Filosofia da Educação

pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999). Realização de estágio Pós-Doutoral na Puc/São Paulo (março a agosto de 2009), na área de filosofia e na Université de Montpellier (II e III), no período de agosto de 2009 a fevereiro de 2010, nas áreas de Filosofia, Educação e Educação Física. Professora Convidada da Université de Montpellier, Institut de Formation de Maîtres (2011). Atualmente é professora associado IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do Grupo de Pesquisa Estesia: corpo, fenomenologia e movimento e do Laboratório Ver – Visibilidades do Corpo e da Cultura de Movimento. Atualmente realiza Estágio de Pesquisa Sênior/Pós-Doutoral na École Normale Supérieure de Paris. Tem experiência nas áreas de Educação Física e Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, corporeidade, estética, fenomenologia, epistemologia, educação física e ciências humanas.



Este livro foi produzido pela equipe
editorial da Universidade Federal
do Rio Grande do Norte.

