



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

CONTRIBUTIONS OF PIBID ON THE FUTURE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHER FORMATION: A DOCUMENTAL ANALYSIS

CONTRIBUCIONES DE PIBID A LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA FUTURA: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL

Daiana Machado dos Santos
Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: daiana-agape@hotmail.com

Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: danielmaldonado@yahoo.com.br

Amanda Cristina Teagno Lopes Marques
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: amandamarques@ifsp.edu.br

Elisabete dos Santos Freire
Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: elisabetefreire@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar contribuições, limites e desafios do PIBID para a formação inicial do futuro professor de Educação Física Escolar. Do ponto de vista metodológico, procedeu-se a pesquisa bibliográfica na qual foram analisados 2637 trabalhos publicados, no formato de resumo e de artigo completo, em 31 edições de seis eventos científicos sobre a Educação Física Escolar no Brasil. Do total de trabalhos publicados nos anais desses eventos, 257 estavam relacionados ao PIBID. Para analisar os dados foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados apresentados indicam que o PIBID tem proporcionado experiências relevantes para a formação do futuro docente. Entre as contribuições estão a contraposição do modelo de formação dicotômica, a presença de experiências inovadoras resultantes da ressignificação das práticas pedagógicas, novas reflexões e discussões entorno de problemáticas atuais, aprendizagem significativa, construção coletiva e participativa no ambiente escolar.

Palavras-chave: PIBID; Educação Física; Formação Inicial; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The presented paper has the goal of analyzing the contributions, limits and challenges of the PIBID to the first formation of the future school physical education teacher. The paper proceeded to the bibliographical research in which 2637 published papers were analyzed, as abstracts and full scientific papers, in 31 editions of six scientific events about school physical education in Brazil. From the total of paper published in those event annals, 257 of them were related to the PIBID. In order to analyze the data, the content analysis method was applied. The results presented indicate that the PIBID has enabled relevant experiences to the formation of the future teacher. Among the contributions are the contraposition of the dichotomy model of



formation, the presence of innovative experiences resulted from the redetermination of teaching practices, new reflections and discussions about the current problems, meaningful learning, collective and participative construction in the school environment.

Keywords: PIBID; Physical Education; First Formation; Teaching Practices.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones, los límites y los desafíos de PIBID para la formación inicial del futuro maestro de Educación Física. Desde el punto de vista metodológico, se llevó a cabo una investigación bibliográfica en la que se analizaron 2637 artículos publicados en resumen y en artículos completos en 31 ediciones de seis eventos científicos sobre educación física en Brasil. Del total de trabajos publicados en los anales de estos eventos, 257 estaban relacionados con el PIBID. Para analizar los datos, se utilizó el análisis de contenido. Los resultados presentados indican que PIBID ha proporcionado experiencias relevantes para la futura formación del profesorado. Las contribuciones incluyen el contraste del modelo dicotómico de capacitación, la presencia de experiencias innovadoras resultantes de la resignificación de las prácticas pedagógicas, nuevas reflexiones y discusiones sobre temas actuales, aprendizaje significativo, construcción colectiva y participativa en el entorno escolar.

Palabras clave: PIBID; Educación Física; Formación Inicial; Prácticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

No ano de 2010, por meio do decreto nº 7.219, de 24 de junho (BRASIL, 2010), ficou instituído o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ação voltada à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira, conforme expresso em seu documento de criação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante chamada pública, incumbiu-se de coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID, buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas.

Os projetos deveriam promover a iniciação do licenciado no âmbito escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Gimenes (2016) identificou em sua pesquisa demasiado entusiasmo demonstrado pelos alunos

pibidianos ao participarem do Programa, por ser este inserido em uma estrutura diferente do estágio curricular.

O PIBID não é curricular; sua estrutura é definida pela Capes e conta com fomento específico para a articulação entre escola e universidade através de bolsa de estudo, assegurando a parceria destes sistemas. Para os alunos, o PIBID possibilita a produção de “novas práticas” na docência e na formação docente. Sendo assim, é um espaço que apresenta contribuições para discutir a formação de professores (BRASIL, 2010).

Ao oferecer bolsas de iniciação à docência, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, o PIBID antecipa o vínculo do aluno com o futuro *lôcus* de trabalho, pressupondo a aproximação desses com as atividades de ensino nas unidades escolares, mediante a execução de um projeto institucional proposto por uma determinada Instituição de Ensino Superior, o que pode levá-los ao comprometimento e à identificação com o exercício do magistério.

O PIBID apresenta-se como um espaço de possibilidades de produção de práticas formativas das mais variadas formas – visto que goza de relativa autonomia – dentre elas, a práxis formativa. O Programa possibilita aos seus participantes o cruzamento de meios que historicamente estão isolados



como a emergência de espaços de interlocuções coletivas entre escola e universidade, a produção de práticas interinstitucionais e o financiamento que favorece a construção desses espaços (GIMENES, 2016, p. 14).

A Capes concede quatro modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: iniciação à docência; professor supervisor; coordenador de área; coordenação institucional. Estas categorias possibilitam que o pibidiano tenha na sua formação o apoio, e monitoramento, de agentes externos à universidade.

Além do exposto acima, outro objetivo do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas, sem que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional.

Ao oferecer bolsas de iniciação à docência, o PIBID possibilita ao aluno um vínculo com o futuro local de trabalho, pela proximidade com as atividades de ensino, nas escolas públicas brasileiras. Mediante a construção e aplicação de um projeto institucional, esse futuro profissional poderá cumprir determinadas demandas e identificar-se com a área.

Entende-se que programas de políticas educacionais como o PIBID, em especial no subprojeto na área de Educação Física, são de fundamental importância e relevância para a formação inicial do licenciado. Para Gimenes (2016, p. 213) a formação do professor é uma forma de intervenção pedagógica e programas como o PIBID podem contribuir para a reestruturação das licenciaturas ao servir como evidência sobre a necessidade de articular escola e universidade e reorganizar os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, em especial na estrutura do estágio.

Mediante essa realidade, existe uma lacuna na literatura da Educação Física, pois ainda não sabemos sobre as reais contribuições, limites e desafios que o PIBID tem proporcionado aos estudantes de Licenciatura em Educação Física.

Nesse contexto, o presente trabalho busca discutir contribuições, limites e desafios do PIBID para a formação inicial do futuro

professor de Educação Física Escolar, expressos nos trabalhos apresentados em eventos científicos da área.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação integra um projeto maior de pesquisa que analisou 2637 trabalhos publicados, no formato de resumo e de artigo completo, em 31 edições de seis eventos da Educação Física Escolar no Brasil, entre os anos de 2004 e 2017, sendo eles: Seminário de Educação Física Escolar, Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física, Congresso dos Professores de Educação Física Escolar, Congresso Estadual de Educação Física Escolar, Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar e Congresso Estadual de Educação Física na escola.

Neste estudo, foram analisados os documentos mencionados entre os anos de 2010 e 2017, já que nesse período o PIBID se fortalece e ganha notório reconhecimento das políticas públicas educacionais brasileiras.

Do total das pesquisas investigadas nos anais desses eventos, 257 estavam relacionadas com o PIBID. Para realizar essa análise, foram lidos todos os títulos e resumos dos trabalhos publicados. Assim sendo, foi realizada uma pesquisa documental nos anais dos eventos mencionados, já que o documento escrito pode ser considerado uma fonte valiosa para todos os pesquisadores das Ciências Sociais, pois, a partir deles, é possível reconstituir o que a humanidade produziu sobre um determinado tema, em um passado relativamente distante (CELLARD, 2014).

Portanto, uma diversidade de fontes pode ser utilizada na realização deste tipo de pesquisa, sejam elas sonoras, visuais ou impressas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Para compreender sobre as contribuições, limites e desafios do PIBID para a formação inicial do futuro professor de Educação Física Escolar apontados em pesquisas da área, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas



diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). Utilizando o modelo misto de análise, examinamos os resumos disponíveis, procurando identificar as unidades de significado (LAVILLE; DIONNE, 1999). As categorias foram estabelecidas por quatro pesquisadores.

Os resultados foram apresentados evidenciando as categorias identificadas nos projetos desenvolvidos durante as aulas de Educação Física Escolar e fora dessas aulas, já que esse fenômeno ajudou a compreender e exemplificar contribuições, limites e desafios dos projetos de PIBID durante a formação inicial do docente de Educação Física. Por conta dessa realidade, dividimos a nossa análise em três categorias, sendo elas: 1. Conteúdos (Cultura Corporal, Problemáticas Contemporâneas e Habilidades Motoras); 2. Docência e Cotidiano Escolar; 3. Organização Didático-Pedagógica. Em cada uma das categorias serão mencionadas as contribuições que os projetos do PIBID têm proporcionado aos futuros professores de Educação Física que atuarão na escola à luz dos trabalhos analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar os 257 trabalhos que tratam do PIBID – Educação Física de forma mais aprofundada, percebeu-se que a grande maioria das intervenções foram realizadas na escola pública (251 estudos) e no Ensino Fundamental (127 estudos). Apenas 20 projetos foram desenvolvidos no Ensino Médio, 14 na Educação Infantil, 01 na Educação de Jovens e Adultos e 05 no Ensino Fundamental e Médio (concomitante). Foram identificados, ainda, 90 trabalhos sem identificação da etapa de escolarização.

Quando foram analisados os temas que os projetos vinculados ao PIBID trataram durante as intervenções realizadas nas aulas de Educação Física Escolar, foi possível identificar três categorias, apresentadas a seguir.

Na categoria “Conteúdos”, 97 estudos foram classificados na subcategoria “cultura corporal” (danças, lutas, ginásticas, jogos, brincadeiras e

esportes). Nessas experiências, a tematização das práticas corporais foi o foco das ações didáticas dos pibidianos nas escolas.

Em seguida, com 32 trabalhos, estão as experiências desenvolvidas que tinham como objetivo central refletir sobre as “Problemáticas Contemporâneas”, sistematizando uma segunda subcategoria. Esses projetos educativos abordaram temas como gênero, mídias, meio ambiente, estereótipo, relacionando esses marcadores sociais com as práticas corporais.

A última subcategoria elaborada dentro dos projetos que tiveram como enfoque desenvolver os conteúdos da Educação Física Escolar pelos pibidianos foi nomeada de “Habilidades Motoras”, com 11 trabalhos. Nessas experiências pedagógicas, o foco das ações didáticas estava voltado à ampliação do repertório motor dos discentes durante as aulas do componente curricular.

Ressaltamos que os conteúdos são considerados os conhecimentos historicamente acumulados de uma determinada área que são selecionados e ensinados dentro do ambiente escolar para que as gerações mais novas possam acessar essas produções sociais (YOUNG, 2014). Ao analisar os trabalhos sobre PIBID, separamos esses conhecimentos nas três subcategorias descritas (cultura corporal, problemáticas contemporâneas e habilidades motoras), já que os pibidianos desenvolveram esses conhecimentos com os estudantes nas suas intervenções pedagógicas durante as aulas de Educação Física.

Na categoria “Docência e Cotidiano Escolar” foram somados 88 trabalhos. Esta categoria foi elaborada no processo de análise de conteúdo pelo entendimento de que a prática pedagógica do professor é influenciada por várias dimensões que fazem parte do cotidiano escolar, sejam elas sociopolíticas, culturais, institucionais, organizacionais ou didático-pedagógicas (ANDRÉ, 2015). Assim sendo, quando os projetos do PIBID tinham como objetivo analisar algum aspecto do cotidiano escolar, sem dar enfoque para os conteúdos ou os princípios didáticos da prática pedagógica, essas experiências foram alocadas nesta categoria.



Para a categoria “Organização Didático-Pedagógica” foram identificados 27 trabalhos. Todas as experiências educativas que tiveram como objetivo central contribuir para a compreensão dos princípios didáticos relacionados com a prática pedagógica pelos pibidianos foram contabilizadas neste momento.

Apenas dois trabalhos foram excluídos da análise, já que estes foram entendidos pelos pesquisadores como sem atendimento à proposta do PIBID, pois os mesmos foram desenvolvidos no formato de Colônia de Férias, afastando-se da proposta do Programa.

Para exemplificar e detalhar as experiências pedagógicas que foram desenvolvidas, durante o PIBID, serão apresentados a seguir os resultados identificados em cada um dos temas que foram desenvolvidos durante os projetos.

CONTEÚDOS

Cultura Corporal

A subcategoria “cultura corporal” foi aquela que apresentou mais experiências formativas no âmbito do PIBID. Isso se deve à ideia ou associação feita por muitos professores, ainda hoje, de que a função do docente de Educação Física na escola seria proporcionar vivências de diversificadas práticas corporais nas aulas do componente curricular. Entretanto, mesmo sendo forte a presença de experiências das manifestações da cultura corporal, foram realizados projetos educativos que modificaram o paradigma esportivista da área (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014), já que as experiências educativas estavam carregadas de significado e reflexão.

Durante as análises, percebeu-se que os licenciandos organizaram uma variedade de experiências pedagógicas relacionadas com esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras durante as aulas de Educação Física. Para compreender melhor a forma que esses projetos educativos foram conduzidos pelos pibidianos, serão apresentadas com mais detalhes algumas dessas experiências educativas.

Menezes, Klein e Rother (2015) propuseram

trabalhar jogos como tripela, jogo tradicional com a inserção do esporte radical *slackline*. Fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997; 1998), os pibidianos propuseram o ensino do jogo tripela, que de forma lúdica, inseriu as habilidades necessárias para o desenvolvimento do *slackline*. Vale dizer que trabalhos como estes possibilitam imprimir uma identidade diferenciada para a Educação Física na escola, colaborando com experiências de cooperação, integração e ampliação do repertório motor dos alunos.

Por muito tempo evitada durante as aulas, ora pela falta de domínio do professor, ora pelas questões errôneas vinculadas ao tema, rodeado pela relação com violência ou agressão, as lutas aparecem em propostas ricas de intervenção e construção de novos significados. O trabalho apresentado Reinehr e colaboradores (2017) enfatizou o desenvolvimento das lutas com uma turma do 8º ano de uma escola pública de Irati/PR, mesclando lutas com implementos e capoeira.

Moreira, Rocha e Santos (2017) apresentaram o tema danças urbanas com o estilo escolhido e utilizado *break*, que consiste em uma expressão corporal marcante, e que surgiu de uma cultura de periferia, mais precisamente nos bairros negros e latinos de Nova Iorque. O grande impacto visual e a capacidade de criação e expressão por meio deste estilo fez com que o ensino de técnicas do *breakdance* nas aulas de Educação Física fosse satisfatório. A cultura de reivindicação, bem como os princípios filosóficos de manifestação da juventude, se manteve em consonância com as práticas corporais realizadas durante as aulas.

Andrade, Barreto e Machado (2015) descreveram um projeto educativo em que os pibidianos tinham como objetivo que os alunos e as alunas construíssem experiências significativas de aprendizagem/vivência por intermédio de brincadeiras imaginárias, respeitando as diferenças e despertando a curiosidade dos aprendizes.

Temas como os apresentados neste item também se configuram como campo fértil para a interdisciplinaridade, fundamental para o



desenvolvimento de projetos significativos no ambiente escolar. Para Fazenda (2011), abordar a interdisciplinaridade possibilita enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento.

Portanto, percebeu-se que projetos educativos que organizaram as aulas de Educação Física Escolar, a partir das manifestações da cultura corporal, foram bem-sucedidos e ajudaram na formação do futuro professor, já que os PIBIDIANOS experimentaram organizar projetos relacionados com a tematização de diversificadas práticas corporais, ainda na sua formação inicial.

Problemáticas Contemporâneas

Frequentemente, apenas as manifestações da cultura corporal são concebidas como conteúdos da Educação Física por uma parcela significativa dos estudiosos da área. Entretanto, nesse trabalho temos um olhar diferente para esse fenômeno, já que a reflexão sobre os marcadores sociais que perpassam as práticas corporais pode contribuir, de forma significativa, para a formação de crianças e adolescentes que participam das aulas desse componente curricular (NEIRA, 2018).

Dessa forma, as problemáticas contemporâneas, em sua grande maioria, são temáticas mais atuais (por conta do contexto da Educação Física e seu processo histórico) e imprimem no seu desenvolvimento um processo diferente, e necessário, para que possam ser abordados de forma a possibilitar a compreensão pelo aluno de reflexões e novas práticas.

Apesar de sua presença recente, tais conteúdos aparecem em segundo lugar dos temas trabalhados nas aulas de Educação Física por alunos bolsistas do PIBID. Questões de gênero, protagonismo feminino, estereótipos nas aulas e meio ambiente apareceram de forma consistente e articulada com as práticas corporais, até por vezes bem conhecidas, entretanto com novos objetivos agregados.

Como exemplos, é possível citar conteúdos como mídias e lutas, discussão de gênero através do futebol e do vôlei, jogos e brincadeiras articulados com a temáticas de

gênero, a partir da leitura de livros que abordam respeito às diferenças e igualdade entre homens e mulheres. Também, por meio de jogos e brincadeiras tradicionais, foi possível desenvolver com alunos do Ensino Médio temáticas de gênero e protagonismo das meninas, e trabalhos interdisciplinares entre Química e Educação Física com o intuito de discutir *doping*.

Temas como combate à violência, agressividade e cultura de paz tiveram presença nas aulas do Ensino Médio. Cidadania, revitalização de espaços de lazer, meio ambiente e sustentabilidade foram articulados aos temas “clássicos” como jogos, brincadeiras e esportes, trazendo outros como ginástica, caminhada e corpo, saúde e beleza.

Tratar de temáticas contemporâneas dentro da escola e por meio da Educação Física tem por objetivo contribuir para a construção de uma leitura da realidade e um novo posicionamento por parte do aluno e da aluna. É preciso que o estudante busque soluções e reflita sistematicamente sobre problemáticas contemporâneas, estimulando o seu pensamento crítico sobre temas que se relacionam com as práticas corporais.

Propostas de aulas como a apresentada por Lopes e colaboradores (2014), com o tema Gincabox, teve como objetivo despertar o interesse dos estudantes para a participação ativa nas aulas de Educação Física, utilizando elementos que os chamassem atenção e fora do contexto posto a eles (*game*). Desenvolveu-se a sistematização do conteúdo atletismo (cultura corporal – esporte) que culminou na “GincaBox”, gincana que tinha como elemento principal o XBOX 360 com Kinect, vídeo game que detecta os movimentos do jogador e os transforma em comandos no jogo, sem o auxílio de *joystick*, sendo utilizada como instrumento pedagógico para o tema desenvolvido. Neste caso, a utilização da TICs possibilitou claramente uma maior aderência por parte dos educandos à aula. Todavia, sabemos que um equipamento como este tem um alto custo, sendo muitas vezes de difícil aquisição pela escola, porém experiências como esta levam a outra leitura das Tecnologias da Informação e



Comunicação (TICs) e das mídias.

Para Betti (1998) o esporte, a dança, as formas de ginásticas, tornam-se, cada vez mais produtos de consumo e objetos de conhecimento e informações, amplamente divulgadas ao público. Com o advento tecnológico, estamos nos tornando telespectadores de esporte-espetáculo, vendo todos os lances do jogo, da corrida de carros, do ciclismo, do voleibol, através da televisão ou internet.

As mídias estão em toda parte, e nos bombardeiam diariamente com milhares de imagens, palavras e sons. Cada vez mais parte integrada ao cotidiano, por intermédio do seu discurso apoiado numa linguagem audiovisual, elas não transmitem informações “neutras”, mas alimentam nosso imaginário e constroem uma interpretação do mundo (BETTI, 2003, p. 92).

Do ponto de vista que mais nos importa aqui, é fundamental perceber que o esporte espetáculo e, possivelmente no futuro, outras manifestações da cultura corporal, irão fazer parte das práticas corporais contemporâneas, e tal fato exige da Educação Física Escolar uma nova tarefa pedagógica: contribuir para a formação do receptor crítico, inteligente e sensível frente às produções das mídias no campo das danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras (BETTI, 1998).

Conforme Hatje (2000), estudar as relações interdisciplinares entre a Educação Física e a mídia é fundamental para entender a sociedade e pensar em novas formas de ensinar e aprender, novas metodologias, novas temáticas, visto que as TICs estão por toda parte e modificam nossa forma de estar no mundo.

Almeida e colaboradores (2015) utilizaram-se do tema Meio Ambiente como fio condutor para desenvolver o Projeto “Trilhas interpretativas: um caminho para a cidadania e a educação ambiental”. Propostas inovadoras no que tange a discussões referentes a problemáticas contemporâneas foram levantadas, tais como questões relacionadas a água e resíduos, fauna e flora e responsabilidades civis e governamentais para a preservação do planeta.

Na perspectiva deste projeto, a Educação

Física assume um papel primordial por possibilitar a execução de atividades fora do ambiente físico da escola e por possuir conteúdos e atividades educativas que estimulam a criatividade do aluno e promovem a interação deste com o meio ambiente onde vive, como, por exemplo, através de aulas interdisciplinares em trilhas ecológicas.

Souza, Angelo e Palma (2017) desenvolveram jogos e brincadeiras com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental por meio de jogos africanos. Ao apresentarem aos alunos o tema das aulas, muitos já haviam praticado alguns jogos propostos, porém desconheciam a história e a origem dessas práticas corporais. Esse fato mostra a necessidade de tematizar os jogos da cultura africana e suas influências, pois essas ações podem minimizar preconceitos e discriminação e conferir visibilidade à cultura africana, valorizando-a como elementos da cultura brasileira.

Medeiros, Uemoto e Galzerani (2012) utilizaram-se das aulas vagas de uma escola de Campinas/SP para desenvolver um trabalho multidisciplinar que abordou temas como violência, agressividade, *bullying* e preconceitos. Para tanto, os bolsistas utilizaram-se de oficinas de teatro, circo, lutas, dança e outros.

Souza, Costa e Cesario (2013) apresentaram a experiência resultante da participação dos alunos do PIBID na 5ª edição da Jornada de Humanidades com o Tema “FACES de um Brasil multiétnico: aspectos da cultura e da história indígena e afro-brasileira”. Através da oferta de oficinas que versam sobre a temática (dança, jogos e lutas), buscaram resgatar a contribuição do povo negro e indígena nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil para a contribuição na formação de acadêmicos.

Em Itajaí/SC, um grupo de pibidianos realizou a construção de pranchas ecológicas mostrando a possibilidade de construção com alunos e alunas. Camargo e colaboradores (2015), durante oficina, enfatizaram a reciclagem e a vantagem do uso de um produto econômico para elaboração de materiais pedagógicos. A ação foi realizada em três etapas: a primeira contemplou arrecadação e



limpeza de garrafas pet, a segunda a confecção de uma prancha de Surf ecológica com 97 garrafas pet. O acabamento foi dado por quilhas de plástico na extremidade posterior e 04 folhas de EVA na extremidade anterior. A terceira etapa foi a experimentação da prancha, na piscina. A experimentação prática mostrou a eficiência da prancha, bem como a alegria de poder experimentar algo novo e confeccionado pelo bolsista.

Maldonado e colaboradores (2018) apresentam que muitos docentes de Educação Física Escolar ainda adotam uma prática pedagógica vinculadas ao paradigma da aptidão física ou do rendimento esportivo. Porém, há pesquisas que sinalizam para indícios de mudanças na organização do trabalho pedagógico do professor. Um bom exemplo é o exposto nesta categoria. É preciso que o educador insira no seu planejamento não só temas atuais de relevância, mas que ele seja capaz de levar o educando a pensar de forma reflexiva e posicionar-se de forma crítica, não só sobre a cultura, mas refletir sobre como este indivíduo produz cultura e em contrapartida a consome. Dessa forma, o estudante pode ser capaz de fazer relações e articulá-las com outras áreas, extrapolando os conhecimentos da Educação Física.

Habilidades Motoras

Entre os bolsistas que apresentaram trabalhos com a temática Habilidade Motora, Sutili e colaboradores (2015) descrevem que, a partir da realização de observação, foi proposta a criação de uma sequência didática que pudesse superar as dificuldades identificadas nas crianças. A atuação consistiu na elaboração de testes para verificar os estágios de desenvolvimento das habilidades motoras básicas em que as crianças dos anos iniciais se encontravam. Os pibidianos buscaram preparar as aulas com jogos e brincadeiras, com a intenção de desenvolver o repertório motor dos discentes de forma lúdica em função da idade dos alunos.

Kis e colaboradores (2013) apresentaram um trabalho que teve como objetivo proporcionar

aos licenciandos em Educação Física a vivência de planejamento, execução e avaliação de um programa de Educação Infantil e as especificidades da docência nessa faixa etária. Isso foi possível ao desenvolver um programa de ensino com brincadeiras de saltar corda para que crianças de quatro anos ampliassem seus conhecimentos do corpo e pudessem utilizar este repertório lúdico no recreio da escola, no lazer com a família ou em outros locais externos à escola.

Durante as intervenções as crianças eram instigadas a realizar movimentos de saltos e saltitos em diferentes planos e direções, com acompanhamento rítmico e com a corda propriamente dita. Percebeu-se a importância do ritmo, da percepção da necessidade de saltar e aterrissar no mesmo lugar e da flexão dos joelhos como fatores importantes do processo de aprendizagem de brincadeiras de saltar corda. Atividades rítmicas e com música também favoreceram a aprendizagem dos alunos. As crianças puderam compartilhar as brincadeiras com seus familiares por meio de um caderno com descrição das atividades, que eram reproduzidas em casa. Possivelmente este foi um fator decisivo para que grande parte das crianças demonstrasse habilidade em saltar corda após o projeto.

Grande parte dos trabalhos que foram incluídos na subcategoria Habilidades Motoras foram realizados na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É provável que tal concentração esteja relacionada com o entendimento de uma parcela dos professores de Educação Física que nessa fase a prática pedagógica deve priorizar o aperfeiçoamento de habilidades motoras básicas como manipulação, equilíbrio, salto, chute, de acordo com algumas teorias formuladas dentro da área de Educação Física, como o currículo desenvolvimentista, que possui como ideia central oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento. Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (BRACHT, 1999).



ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A organização da prática pedagógica é uma tarefa complexa e o processo de ensino e aprendizagem é subjetivo e, muitas vezes, individual, pois cada aluno aprende em momentos e de formas diferentes. A Educação Física foi influenciada por diversas tendências pedagógicas no processo de elaboração da sua organização didático-pedagógica. Como exemplo, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998) em nível nacional e no âmbito do Estado de São Paulo a Proposta Curricular de Educação Física dessa rede de ensino (SÃO PAULO, 2008).

Diante disso, Betti e Zuliani (2002) pronunciam que o significado de inovar é experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física continue contribuindo para a formação dos jovens, para que eles possam apropriar-se de maneira crítica dos temas que se relacionam com a cultura corporal na sociedade contemporânea.

No âmbito do PIBID, Sbeghen, Lima e Torres e Cardoso (2016) apresentaram os resultados de pesquisa a partir de propostas com planejamento interdisciplinar que integrou vários componentes com o objetivo de despertar em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental novos olhares por meio da história de Cândido Portinari. Para surpresa dos pibidianos, muitos discentes desconheciam a história do pintor e sua obra (ainda que a escola se chamasse Cândido Portinari). Iniciaram o projeto com a obra Guerra e Paz, que possibilitou, além da abordagem conceitual, a utilização de gestos corporais relacionados à obra, como rastejar e correr. Em seguida, a obra Meninos soltando pipas (1938), Meninos com carneiro (1955) e Menino com Diabolô (1955) foram apreciadas e os educandos realizaram confecção de pipas, reflexões sobre o Dia da Consciência Negra e produção de brinquedos com materiais reciclados.

Trabalhar um tema diferente na escola é um desafio posto a professores e alunos. Lech (2015, p. 113) afirma que “somente quando o educador for capaz de criar e oferecer aos alunos diferentes caminhos e possibilidades para

aprender é que vai promover aprendizagens significativas e duradouras”. Experiências como estas combatem o desprazer pela aula de Educação Física, muitas vezes vinculadas ao “pré-conceito” e a práticas esvaziadas de significado.

Tendo como referência os princípios da inclusão e da diversidade, Kocian e Pereira (2014) trataram de compartilhar, após diagnóstico composto de observação do cotidiano escolar e questionário, um processo pedagógico para a tematização das seguintes práticas corporais: rugby, fresbee, lutas, capoeira, circo e atividades com raquete. A organização didático-pedagógica aconteceu por meio de atividades que envolviam alunos e locais da cidade diferentes (como praças públicas, por exemplo), oportunizando uma ampliação das reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem dos bolsistas, supervisores e coordenadores. Outra contribuição importante foi no que tange à articulação de questões como indisciplina, *bullying*, homofobia, preconceito de gênero, entre outras, que foram observadas e debatidas nas reuniões do grupo para serem tematizadas nas intervenções.

Essa subcategoria também englobou trabalhos que tiveram como objetivo a inclusão de todos os alunos durante as aulas de Educação Física, além de estimular participação ativa deles e delas. Assim, Arrais, Makida-Dyonisio e Nonato Júnior (2017) apresentaram uma interessante proposta para inclusão. Tendo por objetivo analisar e debater os aspectos da inclusão nas aulas de Educação Física Escolar, foram utilizados jogos virtuais como tema, na tentativa de investigar em qual dos Estilos de Ensino (Diretivos ou Indiretivos) ocorrem mais interações dos alunos excluídos. Aqui o professor tem a responsabilidade de propor diretrizes curriculares inclusivas, tanto na escolha do tema, na organização dos objetivos, na seleção dos instrumentos de avaliação e na utilização de estratégias diversificadas de ensino.

Buscou-se averiguar qual Estilo de Ensino contribui mais para que os alunos se sintam pertencentes ao meio, não sendo forçados a participarem das atividades, mas sim, para que



possam encontrar um significado na realização da prática.

Os recursos didáticos são ferramentas utilizadas pelo professor para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Vale dizer que os recursos didáticos, por si só, não são capazes de enriquecer as aulas. Entretanto, quando articulados aos objetivos, ao planejamento da aula e, em conformidade ao conteúdo proposto, podem tornar a experiência bem-sucedida.

Nesse sentido, Kuhn, Guimarães e Oliveira e Silva (2017) relataram a experiência de confecção de materiais para as aulas de Educação Física, com objetivos que vão desde suprir a falta desses materiais nas escolas, até utilizar como recursos para atividades criadas no desenvolvimento dos conteúdos específicos das unidades didáticas trabalhadas. Para a construção dos materiais, foram utilizados recursos reciclados: garrafas pet, jornais, sacolas plásticas, cabos de vassouras, canudinhos, tampinhas de garrafas, caixas de sapatos, bobinas de papel toalha, retalhos de tecidos e de elásticos, entre outros. Estes materiais foram transformados e ressignificados em brinquedos e objetos: bolas, petecas, *swing po*, cavalinho de pau, pote palhaço, vendas para os olhos, kit bolhas de sabão, caixa misteriosa, castanholas, cinco marias, tocha olímpica, vai e vem elástico, fichas multiuso, articulando sustentabilidade, diversidade, criatividade e baixo custo.

O projeto Sarau literário na formação inicial em Educação Física, mesmo tendo sido desenvolvido fora das aulas de Educação Física, traz objetivos voltados à construção de recurso didático-pedagógico. Nele, Souza e colaboradores (2015) tiveram por objetivo central da ação promover encontros entre os Bolsistas de Iniciação à Docência sobre realidades de ensino constatadas através das atividades desenvolvidas nas escolas e, a partir do diagnóstico e confronto de ideias, promover o planejamento conjunto para futura intervenção no contexto educacional.

Uma experiência muito interessante nesta categoria foi apresentada pelos autores Almeida e Alves (2017), que ocorreu em uma escola do ensino público municipal com alunos e alunas do 7º ano do Ensino Fundamental na cidade de

São Carlos, cujo foco foi o planejamento participativo, em que alunos e professor juntos, pudessem propor e trabalhar os conteúdos de um semestre, aumentando assim o engajamento e a autonomia dos discentes nas aulas.

Em conjunto, escolheram práticas corporais como basquete, bets, “pular elástico”, vôlei, cambio, badminton, atletismo, parkour, slackline e kabaddi. Discutiram o conceito de cultura corporal, conversaram sobre quais componentes gostariam de vivenciar e conhecer melhor durante o semestre e separaram os assuntos por eixos de similaridade. Como conclusão foi possível perceber que quando o planejamento é realizado de forma dialógica e participativa, há um maior engajamento e aproveitamento dos estudantes nas aulas, pois se identificam como seres pertencentes e agentes formadores da cultura corporal.

DOCÊNCIA E COTIDIANO ESCOLAR

Nos projetos educativos que foram analisados durante as aulas de Educação Física foram encontrados 88 trabalhos que fizeram análises sobre os fatores que influenciam a docência no cotidiano escolar.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas educacionais são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação dos profissionais que atuam na escola. Nesse contexto, a docência no cotidiano escolar é sempre complexa e organizada em diversificadas dimensões contextuais, tais como os contextos situados (localidade da escola, história escolares e número de matrículas), culturas profissionais (valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão política” nas escolas), contextos materiais (funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura) e contextos externos (grau e autoridade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, dentre outros).

Nessa lógica, todas essas dimensões contextuais precisam ser compreendidas pelos futuros professores de Educação Física Escolar e o PIBID tem se mostrado um programa efetivo



para alcançar esse objetivo.

A experiência de Santos e Rocha (2015) foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo localizada na Freguesia do Ó – Brasilândia. Nesse projeto educativo, os pibidianos relataram que durante as observações realizadas foi possível notar que os conteúdos trabalhados permeiam a concepção de área da cultura corporal, visando o estímulo do posicionamento crítico e autônomo. As aulas de Educação Física observadas utilizaram-se de vídeos, leituras, trabalhos de pesquisas, circuitos, sempre estabelecendo relações com o cotidiano do aluno. Os espaços utilizados pela professora foram desde a sala de aula, sala de vídeo, sala de informática, até o pátio externo e a quadra. Neste relato também foram apresentados instrumentos de avaliação como observações, trabalhos de pesquisas e provas escritas.

Assim, entendemos que mesmo quando os licenciandos que participam do PIBID estão “apenas” observando as aulas, mas realizam essa observação para compreender todos os aspectos que envolvem a docência, essas experiências são positivas para que esse futuro profissional possa entender melhor a função social da escola, a organização do trabalho pedagógico do docente de Educação Física e os condicionantes que influenciam a sua prática política-pedagógica.

Nascimento e colaboradores (2017) relataram experiências que foram articuladas no evento de extensão “Brinca CEFID”, às quais estão vinculados os bolsistas de iniciação à docência. Apesar de entender que a participação no PIBID potencializa a mobilização de novos saberes e o redimensionamento da prática pedagógica do futuro professor, neste relato a contribuição para a formação inicial, por parte dos bolsistas, ficou limitada ao processo de programação e desenvolvimento do evento de extensão “Brinca CEFID”, no qual foram promovidas atividades lúdicas e recreativas.

Nesse contexto, defendemos que todos os estudantes do curso de Licenciatura organizem projetos e realizem intervenções dentro das aulas de Educação Física Escolar durante as suas ações didáticas no PIBID, pois as aulas do componente no cotidiano escolar possuem uma dinâmica e uma cultura muito diferentes dos

projetos de extensão organizados nas universidades. Entretanto, reconhecemos que as ações de extensão também podem contribuir para a formação do futuro professor, desde que ocorra de forma articulada com a função social da escola. Oliveira e colaboradores (2017) se aproxima dessa ideia ao defender que a partir do PIBID, o estudante da licenciatura em Educação Física adquire maior conhecimento da realidade escolar em contextos específicos da própria comunidade, como por exemplo elementos da própria cultura do lugar; amplia a possibilidade da escolha do magistério como carreira profissional a partir do conhecimento do ambiente da escola; compreende a relação entre teoria e prática; e constrói saberes docentes a partir da prática no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição do PIBID para a formação inicial de professores, à luz dos trabalhos analisados, parece inquestionável. Os resultados apresentados, seja em projetos desenvolvidos pelos pibidianos nas aulas de Educação Física ou fora delas, proporcionaram experiências muito importantes para a formação do futuro docente que vai ministrar as suas aulas na escola. As experiências realizadas no ambiente escolar, relatadas nos trabalhos, indicam uma construção diferenciada na formação do professor, o que certamente potencializa sua prática docente futura. Isso conduz à ideia de que estamos avançando para a construção de um novo entendimento do trato pedagógico que a Educação Física deve ter dentro da escola.

O PIBID tem o potencial de promover a articulação entre universidade e escola de educação básica, bem como a superação de modelos de formação pautados na dicotomia teoria-prática (LUCAS, 1992). Considerar o trabalho docente como *práxis* (VÁZQUEZ, 2011) implica reconhecer que teoria e prática compõem uma unidade indissociável, uma vez que a ação pedagógica demanda a reflexão sobre finalidades que orientam o fazer e, ao mesmo tempo, a prática expressa concepções. A prática não se faz isenta de um conceito de homem e de



mundo (FREIRE, 2001), e a teoria encontra na prática possibilidade de expressão e, também, de ressignificação e reconstrução. Nesse sentido, teoria e prática alimentam-se mutuamente.

É preciso reafirmar que, políticas educacionais que se expressam em programas como o PIBID, em especial no subprojeto na área de Educação Física, são de fundamental importância e relevância para a formação inicial do licenciado. É neste cenário que, ao apoiar trabalhos de pesquisa na área, motiva-se alunos e alunas a sistematizarem cientificamente suas práticas, seus estudos e reflexões sobre as problemáticas presentes na escola e em especial no componente curricular.

Existem muitos desafios que também estão ligados à implementação do Programa, como gestão e desenvolvimento. Nesta pesquisa, apresentamos inúmeros trabalhos que foram realizados em âmbito escolar, porém não durante a aula de Educação Física. Ficamos nos perguntando por qual motivo isso ocorre.

Primeiramente, é preciso deixar de lado a visão romântica e ingênua em relação ao PIBID e entender que o programa é uma das estratégias para a melhoria da formação inicial, que transita por muitos outros caminhos tortuosos, pois como política de governo vive momentos de incerteza, instabilidade, e corre o risco de descontinuidade. Entretanto, olhando para a sua contribuição até aqui, em especial na área de Educação Física, podemos dizer que se configura em uma estratégia importante para a formação que está posta recentemente.

Todavia, podemos nos perguntar, por exemplo: quem são os coordenadores destes programas nas Instituições de Ensino Superior, haja vista a possibilidade de indicação pela instituição; quem são e o que pensam os atores dentro da escola como direção, professor supervisor. Outro ponto importante a ser destacado é que apenas uma parcela dos alunos e das alunas das licenciaturas são beneficiados pelo programa.

Reiteramos que o PIBID é um espaço importante, que permite a construção e consolidação de uma nova possibilidade para a formação de professores e professoras sugerindo, talvez, uma nova epistemologia da

formação do professor. Considerar o espaço da escola e o aluno como elementos fundamentais para pensar os processos de formação em termos de alcance de seus objetivos é a essência da gestão democrática que favorece tanto o apoio a projetos e propostas a serem implementadas quanto às ações que favoreçam a troca de experiências, sem deixar de resgatar o vínculo social com a comunidade na qual a escola está inserida.

Não menos importante é o resgate do professor como pesquisador, tendo como aspecto positivo e produtivo a partilha das experiências de formação bem como o dar visibilidade a essas experiências, gerando ganhos em escala na medida em que tais experiências são conhecidas e discutidas por outros docentes a partir de uma reflexão ao mesmo tempo crítica e criativa sobre a realidade escolar. Uma crítica a esta instância é referente às publicações destas experiências que muitas das vezes ficam restritas a resumos de congressos. Também pela incoerência da área à qual a Educação Física Escolar está submetida na Capes.

O que nos chamou a atenção foi a ausência de instrumentos de avaliação dentro deste recorte de trabalhos analisados, em especial por se tratar de futuros docentes, os quais certamente vão se deparar com a tarefa de avaliar seus alunos. Isso pode ter inúmeras explicações, como por exemplo, o não reconhecimento da área dentro da escola, critérios superficiais como assiduidade, falta de preparo e conhecimento para elaborar critérios coerentes de avaliação, a não observância de ser um tema de extrema relevância para nossa área. Por se tratar de uma temática que necessita de discussão, reflexões e apontamentos, entendemos que seria um campo fértil para que futuros professores em contato com o PIBID viessem a discutir. É preciso que dentro da escola se reflita mais sobre esses processos, rompendo com a barreira que entende a avaliação apenas como uma forma de classificação e exclusão.

Enfim, podemos dizer que a análise dos trabalhos publicados em eventos da área indica que o PIBID trouxe considerações importantes no que tange à prática pedagógica dos futuros professores e professoras de Educação Física.



Além disso, foram suscitadas muitas outras questões passíveis de investigação.

Vale ressaltar que a efetiva reconfiguração das práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica demanda não apenas atenção aos processos de formação de professores, mas também garantia de condições de trabalho a

docentes, estudantes e comunidade, o que envolve salário, carreira, tempo para planejar e avaliar as práticas, trabalho coletivo na escola, autonomia, existência de tempo e espaço para a efetiva construção do conhecimento pelo estudante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Giseuda Pereira e colaboradores. Percepção ambiental nas aulas de Educação Física. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIII, 2015. **Anais...** São Paulo, 2015.

ALMEIDA, Silas Balieiro de; ALVES, Fernando Donizete. Planejamento participativo na educação física escolar: perspectiva de fomentar a autonomia dos alunos junto à cultural corporal de movimento. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIV, 2017. **Anais...** São Paulo, 2017.

ANDRADE, Luciene de Aguiar; BARRETO, Thamires Aparecida Gonçalves; MACHADO, Raoni Perrucci Toledo. Artes Circenses: manifestando as outras faces da Educação Física Escolar. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIII, 2015. **Anais...** São Paulo, 2015.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2015.

ARRAIS, José Caio Almeida; MAKIDA-DYONISIO, Cristiane; NONATO JÚNIOR, Ricardo Raimundo. Jogos virtuais como proposta metodológica nas aulas de educação física: análise sociométrica por meio dos estilos de ensino diretivos e indiretivos numa perspectiva inclusiva. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIV, 2017. **Anais...** São Paulo, 2017.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e educação física. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, Mauro. **Educação física e mídia**: novos olhares, outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**. v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília, DF: MEC, 1998.



BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da educação física**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

CAMARGO, Thiago e colaboradores. Pranchas Ecológicas. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIII, 2015. **Anais...** São Paulo, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean e colaboradores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidades para a práxis na formação inicial?** 247f. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

HATJE, Marli. **Grande imprensa: valores e/ou características veiculadas por jornais brasileiros para descrever a participação da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1998**. 2000. Tese (Doutorado (Ciências do Movimento Humano)). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2000.

KIS, Raphael de Oliveira e colaboradores. Aprender a saltar corda: experiências com crianças de 4 anos. In: Seminário de Educação Física Escolar, XII, 2013. **Anais...** São Paulo, 2013.

KOCIAN, Rafael Castro; PEREIRA, Mateus Camargo. Relato de experiência do PIBID: educação física em Muzambinho/MG. In: Congresso Estadual de Educação Física Escolar, IV, 2014. **Anais...** Rio Claro, SP, 2014.

KUHN, Simone Santos; GUIMARÃES, Cíntia Menezes; OLIVEIRA e SILVA, Lisandra de. Educação física escolar: significados atribuídos pelos estudantes do ensino médio às suas experiências nas aulas. In: Congresso Estadual de Educação Física na Escola, VI, 2017. **Anais...** Lajeado, RS, 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

LECH, Marilise Brockstedt. **Educação pelo movimento na infância: reflexões e ações humanizadoras**. Passo Fundo, RS: Méritos, 2015.

LOPES, Bruna Priscila Leonizio e colaboradores. GincaBox: Atletismo no ensino médio: o Xbox como instrumento pedagógico. In: Congresso Estadual de Educação Física Escolar, IV, 2014. **Anais...** Rio Claro, SP, 2014.



LUCAS, Josimas Geraldo. **A teoria na formação do educador**: análise dos "Grupos de Formação Permanente" de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos professores de educação física escolar: análise dos estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 101-116, jan./abr., 2018.

MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro; UEMOTO, André; GALZERANI, Fatima. As práticas corporais fora do espaço das aulas de Educação Física: o caso do PIBID. In: Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física, IV, 2012. **Anais...** São Paulo, 2012.

MENEZES, Ederson Dorneles; KLEIN, Mara Lúcia Schneider; ROTHER, Rodrigo Lara. Promovendo a diversidade de conteúdos nas aulas de Educação Física através do PIBID. In: Congresso Estadual de Educação Física na Escola, IV, 2015. **Anais...** Lajeado, RS, 2015.

MOREIRA, Luiz Gustavo Alves; ROCHA, Tarline Francie M. Groth; SANTOS, Gisele Franco de Lima. O ensino sobre as danças urbanas nas aulas de educação física: um relato de experiência do PIBID. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 8, 2017. **Anais...** Londrina, PR, 2017.

NASCIMENTO, Fabricio Luiz e colaboradores. Experiências do PIBID que se articulam no evento de extensão Brinca CEFID. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIV, 2017. **Anais...** São Paulo, 2017.

NEIRA, Marcos. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

OLIVEIRA, Ivan Bremm e colaboradores. Produção acadêmica na iniciação científica: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como locus de produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 245-261, 2017.

REINEHR, Amanda Pontarolo e colaboradores. Relato de experiência sobre as lutas numa visão pedagógica. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIV, 2017. **Anais...** São Paulo, 2017.

SANTOS, Larissa Lais; ROCHA, Paloma Tavares Ferreira. O PIBID e suas contribuições para a prática profissional. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIII, 2015. **Anais...** São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. SEE, 2008. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portal.pdf>>. Acesso em: 31 Mai. 2018.

SBEGHEN, Isadora Loch; LIMA, Viviane Dulius; TORRES E CARDOSO, Lisiane. Despertando novos olhares: conhecendo Cândido Portinari através de uma proposta pedagógica integrada com o PIBID - educação física. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 7, n. 2, p. 78-87, 2016.

SOUZA, Mirian Laura Knop; COSTA, Daiene Cássia de Souza; CESARIO, Marilene. A participação do PIBID de educação física escola na jornada da humanidade. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 6, 2013. **Anais...** Londrina, PR, 2013.

SOUZA, Roseli Arnoud de; ANGELO, Joana Luisa Silva Mendonça de; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. Ensino dos jogos africanos em aulas de educação física: experiência no PIBID. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 8, 2017. **Anais...** Londrina, PR, 2017.



SOUZA, Waldiran Bezerra Andrade e colaboradores. Sarau literário na formação em educação física. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIII, 2015. **Anais...** São Paulo, 2015.

SUTILI, Matheus de Marche e colaboradores. A construção de sequencialidades didáticas nas aulas de educação física a partir da análise do desenvolvimento das habilidades motoras básicas. In: Seminário de Educação Física Escolar, XIII, 2015. **Anais...** São Paulo, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**. v. 44, n. 15, p. 190-202, 2014.

Dados da autora:

Email: daiana-agape@hotmail.com

Endereço: Rua Antonieta Aguirre de Moraes Barros, 88, Vila Augusta, Guarulhos, SP, CEP 07025-011, Brasil

Recebido em: 25/07/2019

Aprovado em: 17/12/2019

Como citar este artigo:

SANTOS, Daiana Machado dos e colaboradores. Contribuições do PIBID na formação do futuro professor de educação física escolar: uma análise documental. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 1-16, jan./abr., 2020.



PROCESSOS EDUCATIVOS EMERGENTES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: O FUTEBOL DE BOTÃO COMO TEMA GERADOR

EDUCATIONAL PROCESS EMERGING FROM PLANS PEDAGOGY: THE TABLE FOOTBALL AS GENERATOR THEME

PROCESOS EDUCATIVOS EMERGENTE DEL PEDAGOGIA DE PROYECTO: EL FUTBOLÍN COMO UN TEMA GENERADOR

Cauê dos Santos Agostini

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Email: cauedossantosagostini@gmail.com

Osmar Moreira de Souza Júnior

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Email: osmar@ufscar.br

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar os processos educativos emergentes da pedagogia de projetos, orientada pelo futebol de botão como tema gerador. Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico realizado em um colégio privado por meio de observação participante e entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que do trabalho por projeto emergiram processos educativos que ultrapassaram seu objetivo inicial que seria aprender a desenhar e imprimir material em 3D, evidenciando aprendizagens relacionadas ao trabalho em equipe e aos processos educativos e produtivos demandados pela customização dos times de futebol de botão.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos; Temas Geradores; Processos Educativos; Futebol de Botão.

ABSTRACT

The present research had as objective to investigate the educational processes emerging from the pedagogy of projects, oriented by the table football like generator theme. It is a case study of the ethnographic type, carried out in a private school through participant observation and semi-structured interview. The results indicate that from the work per project emerged educational processes that surpassed its initial objective that would be to learn to draw and print material in 3D, evidencing learning related to the work in team and to the educational and productive processes demanded by the customization of the teams of table football.

Keywords: Project Pedagogy; Generator Themes; Educational Processes; Table Football.

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo investigar los procesos educativos emergentes de la pedagogía de proyectos, orientada por el fútbolín como tema generador. Se trata de un estudio de caso del tipo etnográfico, realizado en un colegio privado por medio de observación participante y entrevista semiestructurada. Los resultados indican que del trabajo por proyecto surgieron procesos educativos que superaron su objetivo inicial que sería aprender a dibujar e imprimir material en 3D, evidenciando aprendizajes relacionados al trabajo en equipo ya los procesos educativos y productivos demandados por la personalización de los equipos de fútbolín.



Palabras clave: Pedagogia de Proyectos; Temas Generadores; Procesos Educativos; Fútbolín.

INTRODUÇÃO

Eric Hobsbawn observou, recentemente, que 'o futebol carrega o conflito essencial da globalização', suportando de maneira paradoxal, talvez como nenhuma outra instância, a dialética entre as entidades transnacionais, seus empreendimentos globais e a fidelidade local dos torcedores para com uma equipe (WISNIK, 2008, p. 17).

Desde sua origem moderna, na Inglaterra em meados do século XIX, o futebol conferiu à humanidade um importante território de ressignificação das formas de se expressar e se relacionar. Nesse sentido, não deve ser tomado como casuística sua condição dialética entre as cenas do mundo globalizante e das identidades locais descrita por Hobsbawn em nossa citação de epígrafe.

Da mesma forma, Souza Júnior e Darido (2010) admitem que o futebol pode servir de ferramenta multi e interdisciplinar em um sentido de permitir sua contextualização por todas as áreas do conhecimento, como matemática, história, arte, geografia, sociologia, entre outras envolvidas no processo de ensino.

Considerando esse potencial comunicativo do futebol, é possível assumi-lo, do ponto de vista educacional, como um tema gerador, aproximando-se dos significados propostos por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2009), segundo o qual esses temas devem emergir de situações que permeiam o cotidiano de educadores e educandos.

Os temas geradores revelam-se, ainda, como oportunidades pedagógicas para a ancoragem de propostas de trabalhos por projetos na construção do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, de acordo com Oliveira (2006) valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos pela pesquisa, além de desenvolver o respeito às diferenças pelo trabalho em grupos e a necessidade de ouvir e expressar-se nessa configuração, fomentando assim o pensamento crítico e autônomo.

A pedagogia de projetos encontra-se nesta perspectiva de ação pedagógica, revelando-se como uma proposta educacional que objetiva a articulação entre a pesquisa e o trabalho coletivo, visando a aprendizagem e a autonomia dos alunos. A sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente parte da problematização de temas para que os conteúdos sejam trabalhados de forma crítica, reflexiva e democrática (SENA; FINATTI, 2011).

A pedagogia de projetos objetiva, portanto, uma formação global dos alunos, envolvendo atividades que façam com que se interessem por identificar um sentido no porquê do processo. Esses aspectos são trabalhados por meio de situações criadas, em sala, durante o processo, como, por exemplo, discussão, tomada de decisão, críticas em relação ao trabalho, combinados, entre outros aspectos, provocando no aluno a necessidade de lidar com situações que, do ponto de vista da aprendizagem, geram autonomia e autodisciplina.

Consideramos importante também, situar nossa concepção a respeito do campo de mediação entre sujeitos e conhecimento. Para tanto, assumimos os processos educativos como categoria de análise, na medida em que os mesmos extrapolam a perspectiva demarcada pelo monopólio pedagógico de sistemas educacionais, que pretendem, muitas vezes, deter o único meio pedagógico capaz de educar, invisibilizando e negando outras práticas sociais como espaços e tempos de educação.

Assim sendo, processos educativos se desenrolam em práticas sociais das mais distintas, inclusive as escolares. De acordo com Oliveira e colaboradores (2015, p. 38):

Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive



aquelas que a escola visa proporcionar. Porém, tais experiências e contextos presentes nos escolares e nos universitários, nem sempre são identificados pela instituição; e, no caso de sê-lo, não são reconhecidos como academicamente qualificados.

No bojo desses cenários, assumimos como premissa a necessidade de que o conhecimento adquirido pelo aluno seja capaz de afetar sua própria realidade. O futebol, por sua presença inerente no contexto de vida dos brasileiros, se mostra com um considerável potencial como tema gerador em processos educativos, ou seja, ele é capaz de despertar o interesse nos alunos, fazendo com que os mesmos se apropriem dos temas abordados em aula e possibilitando uma visão mais ampla e global acerca das questões inerentes à sua própria realidade. Partimos ainda da hipótese de que todos esses processos são facilitados pela forma com que a pedagogia de projetos estabelece as relações entre alunos, professores e conhecimentos.

O presente estudo consiste, portanto, em uma investigação do tipo etnográfica, que acompanhou a idealização e a implementação de uma proposta pedagógica orientada pelos pressupostos da pedagogia de projetos e tomando o futebol de botão como tema gerador, desenvolvida por um colégio privado.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa tem por objetivo investigar os processos educativos que emergem do tratamento didático do futebol de botão assumido como tema gerador em uma proposta de ensino orientada pelo referencial da pedagogia de projetos.

DESENVOLVIMENTO

Processo metodológico

Trata-se de uma pesquisa de corte qualitativa, que classificamos de acordo com as premissas estabelecidas por André (2008) como um estudo de caso do tipo etnográfico. De acordo com a autora, a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, tendo o significado etimológico de “descrição cultural”.

A autora sugere uma adaptação da etnografia, que se interessa em descrever a cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, à educação, concluindo que o que se faz em educação, na verdade, são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio particular do município de Piracicaba, no interior do Estado de São Paulo. O colégio, que possui duas unidades na cidade, atende alunos do ensino infantil ao ensino médio, contando ainda com programa bilíngue, ensino em período integral e curso pré-vestibular. Os espaços e infraestrutura são amplos, diversificados e adequados a cada um dos níveis de ensino, incluindo espaços como laboratórios *maker*, salas de aula temáticas, cozinha industrial, refeitório, cantina, espaço para cultivo de hortaliças e cuidado com animais, auditório/anfiteatro, teatro, espaço cultural com biblioteca, brinquedoteca, ateliê de artes, quadras cobertas, ginásio poliesportivo, piscina semiolímpica, salas temáticas (de inglês, música, balé, meditação e judô), bosque com árvores nativas, parques com brinquedos etc.

Esse projeto foi implementado nos três 7ºs anos (A, B e C) da escola, ou seja, o público alvo eram estudantes do ensino fundamental anos finais, com idade entre 11 e 13 anos. O espaço curricular no qual o projeto foi implementado inicialmente compreende um conjunto de três disciplinas: “Comunicação, colaboratividade e pensamento crítico”; “Educação Financeira e valores” e “Criatividade, inovação e tecnologia – Espaço *Maker*”, sendo que as atividades ocorreram dentro da disciplina Espaço *Maker*.

A disciplina *Espaço Maker* possuía carga horária de duas aulas (totalizando 1 hora e 40 minutos em formato de aula dupla) quinzenais e suas atividades ocorriam em duas salas. A duração do projeto e, portanto, o processo da coleta de dados da pesquisa foi de aproximadamente seis meses letivos, de abril a outubro do ano de 2018. As informações que compõem o estudo do tipo etnográfico foram coletadas de forma indireta por meio de análise documental, tendo como fonte os dados públicos disponíveis no *website* do colégio, como de forma direta, por meio de observação



participante com anotações em diário de campo e de entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico do colégio.

As observações foram realizadas por um dos pesquisadores na unidade de ensino, ao longo de 13 visitas. Essas observações incluíram as rotinas de aulas das disciplinas envolvidas no projeto, reuniões e demais atividades previstas pela instituição que estiveram relacionadas ao projeto, de acordo com a anuência da gestão escolar, docentes e discentes.

A entrevista semiestruturada foi realizada com o coordenador pedagógico responsável pela idealização do projeto, versando sobre sua compreensão em relação aos objetivos e processos implementados no desenvolvimento do projeto, bem como a avaliação dos impactos da realização do mesmo. Essa entrevista foi realizada por ambos os pesquisadores na residência do entrevistado, sendo registrada por meio de gravador de áudio, tendo o mesmo concordado em participar da pesquisa assinando ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados obtidos a partir da pesquisa foram reunidos e analisados por categorias, ou seja, feitas as entrevistas e as observações, as informações acessadas foram catalogadas de acordo com elementos, ideias e expressões correlatas e posteriormente classificadas. Esses conjuntos de categorias, como classifica Minayo (2002), permitem a inclusão de qualquer resposta e nota de campo. A partir dessas análises foram definidas as seguintes categorias: *A proposta: concepção e contexto do projeto*; *A execução: o trabalho por projetos*; *Os resultados: os processos educativos*, tais categorias traduzem-se nos capítulos seguintes que apresentam e discutem os resultados da pesquisa de campo, articulando o diálogo entre a literatura de base (pedagogia de projetos, temas geradores e processos educativos), notas dos diários de campo e excertos da entrevista com o coordenador pedagógico.

Os diários de campo foram abordados de maneira indireta ao longo do texto, sendo indicados com a sigla DC, seguida da data em

que ocorreu a observação. Observou-se por essa formatação para deixar o texto mais fluente, restringindo-se as citações diretas aos excertos da entrevista com o coordenador pedagógico, as quais estão com recuo de 4 cm da margem esquerda e espaçamento simples entre linhas.

A proposta: concepção e contexto do projeto

O projeto pedagógico investigado surgiu dentro da disciplina Criatividade, inovação e tecnologia, ou simplesmente *Espaço Maker*; esta, por sua vez, soma-se a outras duas, chamadas “Educação financeira e valores” e “Comunicação, colaboratividade e pensamento crítico”. Esse conjunto foi pensado pelo Coordenador Pedagógico (CP) do colégio, que foi contratado com a intenção de elaborar algumas disciplinas que estivessem de acordo com as inovações que permeiam a sociedade contemporânea:

A escola me contratou para poder desenvolver um currículo que permeasse tanto o ensino fundamental 2 quando o ensino médio, para que a gente trouxesse o que tem de mais novo na questão da educação relacionada ao que eles chamam de habilidades pró século 21. (CP)

Sobre o *Espaço Maker*, o projeto pedagógico do colégio afirma que a disciplina visa, entre outras questões, desenvolver a cultura do “faça você mesmo”; “transformar ideias em projetos” e “promover o contato com ferramentas convencionais e de cunho tecnológico, como a robótica e a impressão 3D, propiciando a integração dos diferentes saberes”.

Além disso, o coordenador afirma que o colégio criou duas modalidades de intervenção pedagógica ou metodologias de ensino que desenvolve constantemente, que são os desafios que consistem em problemas que os professores propõem para que os alunos resolvam em uma, duas ou no máximo três aulas e os projetos que são desenvolvidos em mais de três aulas, tendo em comum o fato de ambos partirem de situações problemas e envolverem necessariamente o



trabalho dos alunos em equipes, perspectiva alinhada à proposta de Projetos de Trabalho de Hernández (1998).

Hernández (1998) admite que o trabalho por projetos parte de dois elementos fundamentais, quais sejam, a indagação crítica, que busca a indagação de problemas reais e a educação para a compreensão, que estabelece como premissa a conexão entre as aprendizagens e o contexto de vida do aluno.

Idealizado pelo coordenador pedagógico, o projeto analisado no presente estudo, que é orientado por esses princípios da disciplina *Maker* teve como demanda original o uso da impressora 3D, conforme evidenciado em sua fala:

A gente tinha o pressuposto de ensinar desenho e impressão 3D e a gente tinha que ter um tema gerador que atravessasse a disciplina e que gerasse esse pool de atividades para ensinar impressão 3D, mas não por si só, ensinar a desenhar e a imprimir... mas com significado e aí veio o projeto que vocês trabalharam. (CP)

Portanto, conforme comentado pelo coordenador, a impressão 3D teria sido o ponto de partida, mas a proposta era de não se esgotar no desenho tridimensional. Quando questionado sobre os motivos de eleger como tema gerador o futebol de botão ele justifica da seguinte maneira:

O futebol e botão tem um apelo interessante que é o próprio futebol. O futebol em si tem um potencial enorme e isso ficou evidente quando foi colocada uma mesa de futebol de botão na sala dos professores durante o intervalo e os mesmos se revelaram grandes jogadores durante a infância e, além disso, os alunos se interessaram pela prática. (CP)

A fala do coordenador reflete a tese defendida por estudiosos de diferentes campos de conhecimento (WISNIK, 2007; FOER, 2005), a partir das quais podemos interpretar que o futebol estabelece uma espécie de linguagem universal por meio da qual as pessoas se conectam, se relacionam e constroem significados no sentido de decodificar o mundo vida em que coabitam, tal qual a perspectiva de codificação-decodificação e problematização de

situações (FREIRE, 2009) mobilizados por temas geradores. Segundo o autor, os temas geradores – no bojo dos quais incluímos o futebol nesse estudo - permitem materializar o movimento de compreensão da realidade vivida com vistas a estabelecer a desejada criticidade frente a essa realidade.

A partir desse cenário, segundo o coordenador pedagógico, em uma das reuniões semanais que eram realizadas para a elaboração do planejamento, a adesão à proposta por parte dos professores, com ideias, foi grande. Muitos educadores se mostraram interessados em, de alguma maneira, se apropriar do jogo para ministrar suas aulas. Nesse momento, alguns professores passaram a enxergar, naquela prática, um potencial pedagógico enorme e, portanto, se mostraram dispostos a participar do projeto. Mobilizando, dessa forma, outra característica do trabalho por meio de projetos (SENA; FINATTI, 2011) e temas geradores (COSTA; PINHEIRO, 2013), que diz respeito à experiência da reflexão coletiva sobre a prática social.

Portanto, o projeto está imerso em todo esse contexto apresentado e se insere na disciplina Espaço *Maker*, ministrada por duas professoras, que também são professoras de Artes e Ciências, respectivamente. Elas se reúnem, junto ao coordenador, semanalmente, salvo algumas exceções, para a discussão e (re)construção do projeto.

A execução: o trabalho por projetos

O projeto teve seu início no dia 19 de abril de 2018 e, no primeiro encontro foi exibido como disparador um filme de animação que conta a história de bonecos de pebolim que ganharam vida. Nesse momento, os alunos não sabiam do que o projeto se tratava. Nesse mesmo dia, foram montadas mesas de futebol de botão e os alunos puderam, para a grande maioria, ter seu primeiro contato com o jogo.

Uma série de questões foram disparadas pelas professoras no sentido de promover reflexões sobre possibilidades de articulações de conhecimentos a partir do futebol de botão como tema gerador. O trabalho com os temas geradores, segundo Costa e Pinheiro (2013, p.



42) “contempla o diálogo necessário entre a educação e a realidade. Para melhor compreensão dessa, muitas vezes, os educadores precisam incluir temas além daqueles sugeridos pelos educandos”. Nesse sentido, as indagações promovidas pelas professoras teriam cumprido o papel de temas dobradiças tais quais apresentados por Paulo Freire (2009), cuja função seria “alinhar os conhecimentos investigados e produzidos com a realidade, preenchendo possíveis vazios que ocorrem para apreensão total do assunto” (COSTA; PINHEIRO, 2013, p. 42), evidenciando dessa forma que o tema gerador carece muitas vezes de várias áreas de conhecimento para construir sua interpretação.

Ao espalhar as mesas, as crianças se dividiram entre as mesmas e jogaram, sem a intervenção das professoras. Pôde-se identificar apenas um aluno que tinha contato com o futebol de botão no seu cotidiano, por conta de seu pai, dois alunos haviam visto o jogo em algum momento e o restante da turma nunca teve contato com o futebol de botão.

Os primeiros jogos se deram de maneira um pouco desorganizada do ponto de vista de sua lógica formal, sendo que os alunos realizaram chutes a gol e por vezes procuraram jogar sem estabelecer regras. O menino que já havia praticado o futebol de botão em sua casa era a favor de que fossem elaboradas regras para que eles jogassem naquele momento, porém os outros foram contrários a essa decisão e o menino acabou por abandonar sua proposta (DC, 19/04).

Portanto, neste encontro, evidenciou-se a maneira como as regras seriam colocadas em questão dentro do projeto e, a partir disso, as professoras traçaram como um dos objetivos desencadear nos alunos processos que os fizessem construir as regras de maneira crítica e colaborativa. Tal estratégia evidencia os pressupostos do trabalho por projetos, na medida em que essa perspectiva educacional visa a articulação entre a pesquisa e o trabalho coletivo, com vistas à aprendizagem e autonomia dos alunos.

A sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente, favorece uma perspectiva de construção conjunta do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem motivador e estimulador para busca de novos conhecimentos. Eles partem da problematização de temas para que os conteúdos sejam trabalhados de forma crítica, reflexiva e democrática (SENA; FINATTI, 2011, p. 2462).

Nos encontros seguintes – desde o mês de maio até o final do projeto, que ocorreu no mês de outubro - os alunos tiveram como objetivo, em paralelo a outros objetivos traçados pré e durante o projeto, a construção de slides, na plataforma *Google Apresentações*, reunindo toda a produção científica construída pelos mesmos. Esses slides deveriam abordar, em um primeiro momento, um conjunto de regras para organizar o jogo.

Além disso, no mês de maio, iniciou-se a elaboração dos times. Os alunos, divididos em grupos de cinco pessoas, assumiram a tarefa de criar um nome para o time, seu brasão, nomes para os jogadores e a mascote da equipe.

Em uma das aulas do projeto, foi disponibilizada uma mesa no centro da sala para que os alunos jogassem. Um dos alunos jogou sozinho e comemorou cada gol marcado (DC, 17/05). A cena despertou o interesse dos demais alunos pelo futebol de botão, provavelmente, por conta do sentimento de prazer proporcionado ao menino durante seu jogo solitário.

Durante uma das atividades, no mês de junho, uma aluna cadeirante se mostrou muito interessada pela atividade e por futebol (DC, 07/06), tal situação evidenciou a potencialidade de práticas que permitem a inclusão de pessoas com deficiência, que muitas vezes não se encaixam na lógica que rege a prática do futebol, fomentando, assim, uma participação autêntica e democrática dos alunos e evidenciando a emergência de processos educativos (OLIVEIRA et. al, 2015) que extrapolam os limites dos saberes disciplinares tradicionais.



Portanto, de abril a junho a tarefa foi a construção, em grupo, dos times. Durante essa construção, as professoras orientaram os alunos a dividir as funções entre os membros do grupo, otimizando o tempo e evitando que algum integrante fosse sobrecarregado e outros ficassem ociosos. Dessa maneira, a atividade se desenvolveu mais rapidamente, ou seja, ainda no mês de junho os alunos terminaram seus desenhos dos jogadores.

Chamou a atenção o fato da temática futebol ter sido pouco explorada nas imagens que ilustravam os times/jogadores que a turma confeccionou, evidenciando uma “apropriação customizada” do futebol de botão pelos alunos, possibilitando que os mesmos exprimissem seus interesses pessoais dentro daquele contexto. Tal fato pode ser observado quando a temática mais utilizada para ilustrar os botões foi a dos desenhos animados, conforme visto no produto final de alguns times (Figura 1).

O trabalho por projetos rompe padrões de que o professor deve ser especialista somente em um determinado assunto e de que os conhecimentos são alocados nas disciplinas de maneira estanque (HERNÁNDEZ, 1998). Essa perspectiva se mostrou presente no projeto a partir de uma atitude de um aluno que ao apresentar uma dúvida sobre qual método era

mais adequado para o desenho, buscou a professora de ciências, mesmo com a presença da professora de artes na sala (DC, 07/06).

Isso evidencia um processo que vem sendo trabalho na escola desde as séries iniciais e que aponta para a noção de que os professores não precisam ser especialistas em determinado assunto para mediar a construção do conhecimento. Tal perspectiva mostra-se alinhada as propostas de trabalho por projetos, às quais buscam “responder a mudanças que acontecem no cenário mundial na atualidade, a partir da transdisciplinaridade que parte da necessidade da resolução de problemas e da cooperação entre as disciplinas” (SENA; FINATTI, 2011, p. 2464).

Após esse encontro, os alunos tiveram um período de férias e voltaram a se encontrar no dia 02/08. Nessa ocasião eles finalizaram os desenhos e o coordenador pedagógico distribuiu os botões, impressos pela impressora 3D, para os grupos.

No encontro seguinte, as professoras mostraram aos alunos alguns exemplos de como os desenhos deles ficariam, quando finalizados (Figura 1). Nesse momento, observou-se uma empolgação dos alunos, por conta da materialização de todo o trabalho realizado até o momento (DC, 16/08).

Figura 1 – Alguns dos botões confeccionados pelos alunos no projeto



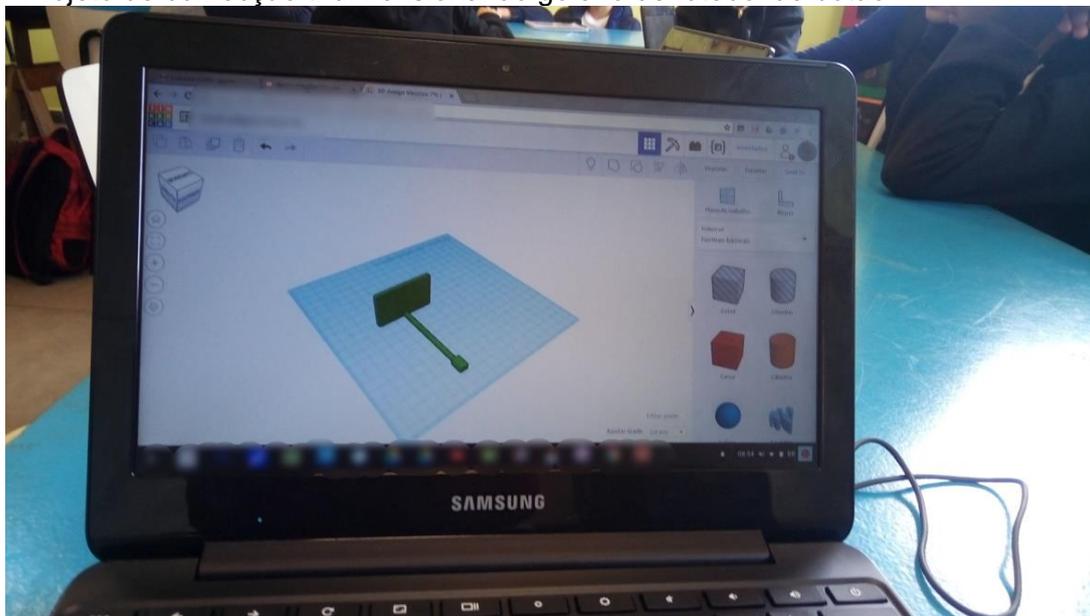
Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores



Ainda sobre o encontro do dia 16 de agosto, os processos interdisciplinares (FAZENDA, 1994) estiveram mais uma vez presentes, quando o técnico de informática da escola, mesmo não sendo um professor, compareceu a aula e ensinou

aos alunos processos básicos para elaborar um projeto 3D de um goleiro para ser impresso (Figura 2). Por questões referentes ao tempo, os alunos não puderam elaborar todos os botões e sim apenas os goleiros.

Figura 2 – Projeto de confecção tridimensional do goleiro de futebol de botão



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

No dia 06 de setembro, encontro seguinte, o professor de educação física esteve presente na aula para iniciar, junto aos alunos, a construção de um torneio de futebol de botão, entre todos os 7^{os} anos. O professor explicou aos alunos o porquê da necessidade dessa organização, bem como quais são as possibilidades de realizar uma competição por equipes e o que deve ser levado em conta para a escolha do tipo de competição.

Outro aspecto levantado foi a premiação do torneio. O coordenador e as professoras optaram por arrecadar chocolates, que seriam distribuídos a equipe vencedora. Porém, um aluno sugeriu que a inscrição no torneio fosse um kit de higiene para cada equipe e, após finalizado o torneio, os kits poderiam ser doados a alguma instituição assistencial com essa necessidade (DC, 06/09). Essa sugestão foi aprovada por todos e o torneio passou a visar a arrecadação de kits de higiene pessoal, evidenciando outro marcador importante do trabalho por projetos, qual seja, o protagonismo dos alunos em

detrimento de uma perspectiva centrada na autoridade da cátedra docente (SENA; FINATTI, 2011).

No encontro seguinte, ocorrido no dia 20 de setembro, os alunos tiveram a responsabilidade de decidir, em conjunto, quais seriam as regras utilizadas no torneio. Os alunos pediram que o pesquisador, talvez pela figura que representasse, explanasse as regras utilizadas por ele em suas práticas. Portanto, lhes foram disponibilizadas as regras, porém solicitando que os alunos confrontassem essas regras com as que eles haviam pesquisado (DC, 20/09).

No dia em que os alunos fizeram a inscrição das equipes (04 de outubro), foi solicitado que cada uma delas elegeesse um representante. Identificando que não havia representantes meninas, as professoras questionaram essa ausência, sem, contudo, problematizar o tema ou abordar a importância do papel das mulheres como representantes (DC, 04/10). É importante destacar que nos momentos finais do projeto,



também notamos maior presença das meninas durante os jogos. Inicialmente apenas os meninos jogavam e, ao longo do processo, as meninas se mostraram mais à vontade em participar das práticas.

Quanto às regras que seriam usadas no campeonato, os alunos decidiram utilizar as que foram trazidas pelo pesquisador, por julgarem mais fácil utiliza-las do que construir outras. Ao iniciar a discussão sobre como seria feita a arbitragem dos jogos e se haveria alguém com esse papel, os alunos pediram que o pesquisador ou o professor de educação física fossem os árbitros. Nesse momento, havia potencial para uma discussão sobre qual o papel do árbitro e se a sua presença realmente se faz necessária em alguns momentos, contudo tal tematização não foi explorada.

O torneio, no dia 30 de outubro, contava com um representante de cada 7º ano, porém, teve pouco interesse por parte dos alunos. Apenas os alunos que jogaram ficaram próximos às mesas e os alunos de outras turmas apenas olhavam, mas não demonstraram muito interesse. Os professores, por sua vez, estiveram presentes observando a partida.

O coordenador, durante a entrevista, afirmou que refletiu sobre as causas do pouco envolvimento dos alunos durante o torneio. Ele acredita que os alunos gostaram do projeto e, por isso, o projeto teve duração maior, inclusive, do que o esperado, porém a realização do torneio no intervalo prejudicou, pois o intervalo é um momento de descontração dos próprios alunos e, de certa forma, os alunos encaram o projeto como uma disciplina. Além disso, o projeto não finalizou em seu auge e isso pode ter prejudicado o torneio em si.

Cabe ressaltar ainda que o torneio deve ser tomado apenas como um dos processos educativos emergentes da realização do projeto, não devendo ser encarado como produto final e objetivo a ser atingido. Processos educativos (OLIVEIRA et al., 2014) das mais distintas naturezas decorreram das ações desenvolvidas ao longo do projeto conforme foi apresentado nesse tópico e todos eles precisam ser devidamente valorizados no processo formativo dos estudantes da turma, contrapondo perspectivas

que estabelecem o produto final como objetivo único ou maior a ser atingido dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados: os processos educativos

Conforme discutido anteriormente o futebol de botão surge no projeto para atender à demanda inicial que seria ensinar a desenhar objetos tridimensionais e imprimi-los na impressora 3D, materializando dessa forma as criações dos alunos.

Para o desenho 3D e a impressão 3D, são coisas extremamente difíceis de fazer. Então a gente precisava de fazer um desenho simples e quando a gente olhou pro jogo de botão, a gente pensou “porque não o botão?”. Porque é um aparato circular, de uma altura simples que daria para fazer perfeitamente. (CP)

A partir dessa proposta inicial, em reuniões com os professores envolvidos no projeto, foi pensada a possibilidade dos alunos customizarem os botões com seus personagens, desencadeando desse ponto, que teve o futebol de botão como tema gerador, aquilo que o coordenador pedagógico chamou de uma “enxurrada de ideias” que compreendiam desenhar os botões com auxílio do professor de Artes, aprender sobre as regras com o professor de Educação Física, pensar nos campeonatos a partir da matemática etc.

Dessa forma, induzidos por essas ideias iniciais, os processos educativos (OLIVEIRA et al., 2014) que emergiram da prática social do futebol de botão como tema gerador do projeto pedagógico do colégio, envolveram desde o resgate do jogo de futebol de botão com a valorização dos jogos da cultura popular, até a produção dos próprios botões com todos os processos artísticos, artesanais, tecnológicos e criativos que essa produção envolvia.

Além dessas aprendizagens, os processos educativos emergiram também das relações humanas, na medida em que foi possível observar a valorização de diferentes competências tais como as artísticas, as manuais, as criativas, tecnológicas e tantas outras que colocavam em destaque a importância do trabalho cooperativo dentro dos grupos e da



solidariedade, que foi colocada em destaque ainda na proposição da premiação ser revertida em uma ação assistencial, que foi sugerida por um aluno e prontamente aderida por toda a turma.

Alguns estudantes no começo não viam relação com o cotidiano deles, eles achavam que aquilo era uma perda de tempo e tal, mas aí a gente foi construindo com eles o entendimento de que ao fazer determinadas coisas você aprende muito mais. Aprende a trabalhar em grupo, eles aprenderam sobre caricatura, aprenderam várias coisas. Da pra listar várias coisas, aprenderam sobre chaves, jogos, sobre como construir um time, construir o hino, construir o grito de guerra. [...] Sempre no final da aula é imprescindível se fazer um resgate do que foi feito, meio que pra tirar a venda do olho do cara, a gente diz “o que você aprendeu hoje?”. Porque aí, de repente se termina a aula e ele vai embora, ele não percebe que ele aprendeu um monte de coisas. E aí a gente tem o papel de mostrar para ele que aquela prática não foi vazia. Ela tinha um intuito. Ele aprendeu alguma coisa. No início era desenho e impressão 3D, mas depois virou muita coisa. (CP)

Sobre essa diversidade de aprendizagens enfatizadas pelo coordenador, é importante novamente chamar a atenção para a necessidade de assumirmos uma dimensão dos processos educativos que ultrapasse a racionalidade imposta pelo conhecimento disciplinar tradicional Segundo Oliveira e colaboradores (2014), os sujeitos imersos nesses processos interconectam o aprendido em uma prática com aquilo que está sendo ensinado em outra, bem como com aprendizagens oriundas de outros espaços tais como suas casas, a rua, a quadra comunitária e todos os espaços onde transitam, constituindo-se essas como ponto de partida de novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola tradicionalmente visa proporcionar.

Outro ponto importante identificado em falas informais das professoras e na entrevista realizada junto ao coordenador pedagógico, diz

respeito ao fato de que o ensino tradicional, em alguns momentos, subestima e não leva em conta a capacidade dos alunos, bem como os conhecimentos que este pode trazer para o contexto escolar. O coordenador ainda completa dizendo que “quando o aluno se engaja, ele traz coisas que alimentam e retroalimentam o processo”, reafirmando novamente o protagonismo discente tão ensejado pelo trabalho por projetos (SENA; FINATTI, 2011)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a proposta inicial do projeto, que era apenas ensinar os alunos a usarem um software de desenho 3D e apresentar a impressão em 3D, a proposta do colégio de trabalhar com currículo aberto permitiu que os processos educativos desencadeados ao longo do desenvolvimento do projeto se ampliassem e se reinventassem ao longo do processo.

As metodologias ativas, portanto, se fazem presentes nesse contexto ao propor atividades, como, por exemplo, a construção de um time de futebol de botão, culminando em um torneio, ou seja, os alunos devem estar envolvidos nesse processo para que o projeto ocorra de fato e, além disso, o sentido da educação unidirecional não compreende todo o potencial que este projeto tem para desencadear processos educativos formais que, possivelmente, sejam ampliados e apropriados ao cotidiano das crianças.

A cultura *Maker*, pode ser entendida como uma articulação dessas metodologias ativas dentro do processo de ensino, que implica na construção do conhecimento por parte dos alunos, ou seja, ao propor o “faça você mesmo”, a cultura *Maker* objetiva modificar o papel dos estudantes, tornando-os autores do conhecimento e do processo de construção dos materiais utilizados, possibilitando, também, a apropriação desses processos por parte dos alunos e uma transferência dos conhecimentos para o ambiente extra escolar.



Nesse sentido o projeto foi bem-sucedido ao possibilitar o engajamento dos professores de outras disciplinas, tanto no contexto pedagógico quanto no contexto informal, ou seja, muitos deles trouxeram seus jogos de botão e se mostraram amantes do futebol de botão. Esse resgate teve papel fundamental no sucesso do projeto, pois os professores se engajaram de tal maneira que muitos se apropriaram do próprio projeto em suas aulas, evidenciando a potência do futebol e do futebol de botão como tema gerador. O professor de educação física, ao convidar um representante de uma associação regional de futebol de botão, é exemplo disso. Além disso, as potencialidades, nesse sentido, são muitas.

Em contrapartida, o projeto também tem e passou por algumas limitações durante o processo. Além da, comentada anteriormente, falta de envolvimento no dia final do torneio, o

projeto poderia, em sua própria estrutura, envolver mais áreas do conhecimento. Contudo, essa última limitação parece ter sido relativamente superada na medida em que o coordenador afirma que o projeto ultrapassa os tempos das aulas, pois envolve planejamento, pesquisa, estudar um problema, produzir soluções, produzir conteúdos, produzir argumentos, características estas fundantes do trabalho por projetos.

Por fim, é importante colocar em relevo a possibilidade de aplicar os projetos em locais com menos recursos, pois parafraseando a fala do coordenador pedagógico do colégio pesquisado, os botões não precisam necessariamente ser impressos pela impressora 3D e, sendo esta a atividade que demandou mais recursos durante o projeto, é possível realizá-lo em outros contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FOER, Franklin. **Como o futebol explica o mundo: um olhar inesperado sobre a globalização**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significados e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2006.



OLIVEIRA, Maria Waldenez de e colaboradores. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

SENA, Marina Tizzot Borges da Cruz; FINATTI, Jussara Riva. O processo de ensino-aprendizagem a partir de projetos de trabalho em uma abordagem crítica. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. **Anais...** Curitiba, PR, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na educação física escolar. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 920-930, out./ dez., 2010.

WISNIK, José Miguel. **Veneno remédio**: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Dados do autor:

Email: cauedossantosagostini@gmail.com

Endereço: Rua João Nave, 157, Colinas de São Pedro, São Pedro, SP, CEP 13520-000, Brasil

Recebido em: 19/08/2019

Aprovado em: 28/01/2020

Como citar este artigo:

AGOSTINI, Cauê dos Santos; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Processos educativos emergentes da pedagogia de projetos: o futebol de botão como tema gerador processos educativos. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 17-28, jan./abr., 2020.



ADERÊNCIA E SATISFAÇÃO COM O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ADHERENCE AND FULFILLMENT IN PHYSICAL EDUCATION DEGREE

ADHERENCIA Y SATISFACCIÓN CON EL CURSO DE LICENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Patrick Yago de Melo Fernandes

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: patrickyago@hotmail.com

Alexandre Nascimento

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: prof.alexandrenascimento@gmail.com

Alexandra Folle

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Email: alexandra.folle@udesc.br

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a aderência e o nível de satisfação de 119 estudantes com o curso de licenciatura em Educação Física. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quantitativa. Na coleta de dados foi utilizado o questionário de avaliação sobre motivação pessoal para a docência e satisfação com o curso de licenciatura em Educação Física. Os resultados evidenciaram que a opção em ser professor não é a principal razão pela aderência ao curso, pois o motivo mais relevante para o ingresso foi o prazer pelo esporte. Porém ao decorrer do curso, a possibilidade de se tornar um futuro professor, ganha importância entre os acadêmicos. Durante o curso, os acadêmicos também apresentaram satisfação com o curso, com a biblioteca, com as aulas práticas, com a conduta dos funcionários e do corpo docente, bem como insatisfação com a segurança, a representatividade discente e o turno do curso.

Palavras-chave: Escolha Profissional; Espaço de Intervenção; Permanência; Satisfação.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the adherence and the level of fulfillment of 119 students taking a degree in Physical Education. This is a descriptive study with a quantitative approach. During the data collection, a quiz was used to evaluate the personal motivation and fulfillment with the degree in Physical Education. The results showed that the possibility of being a Professor is not the main reason to take this course. The main reason why most freshmen students applied for this degree was fondness for sport. However, along the years, the possibility of becoming future Professors is more relevant among the students. During the degree, the students also exhibited fulfillment with the degree, library, practical classes, and behavior of the staff and faculty. Nevertheless, they were not satisfied with security, student body, and class shift.

Keywords: Professional Choice; Spatial Intervention; Remaining; Fulfillment.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el nivel de adherencia y satisfacción de 119 estudiantes con el curso de educación física. Este es un estudio descriptivo con un enfoque cuantitativo. En la recopilación



de datos, se utilizó el cuestionario de evaluación sobre motivación personal para la enseñanza y la satisfacción con el curso de educación física. Los resultados mostraron que la opción de ser maestro no es la razón principal para adherirse al curso, porque la razón más relevante para unirse fue el placer del deporte. Sin embargo, durante el curso, la posibilidad de convertirse en un futuro maestro gana importancia entre los académicos. Durante el curso, los académicos también mostraron satisfacción con el curso, con la biblioteca, con las clases prácticas, con la conducta de los empleados y la facultad, así como con la insatisfacción con la seguridad, la representación de los estudiantes y el cambio de curso.

Palabras clave: Decisión Profesional; Espacio de Intervención; Permanencia; Satisfacción.

INTRODUÇÃO

O processo de evasão escolar é um problema que tem afligido as instituições de ensino de modo geral. Conforme o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2010a), os índices no âmbito universitário são altos tornando-se uma realidade presente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Sendo assim, no intuito de minimizar esta realidade, o Plano Nacional de Educação (PNE) busca como objetivo principal a diminuição da taxa de evasão de alunos do ensino superior na realidade brasileira (BRASIL, 2010b).

Segundo Paredes (1994 apud DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010), a evasão está relacionada a diversos fatores, sendo estes tanto de ordem interna e externa ao curso. Os fatores internos estão relacionados à infraestrutura, ao corpo docente e à assistência sócio educacional disponibilizada aos acadêmicos, enquanto os fatores externos reportam-se mais diretamente ao aluno (vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal).

Ao compreender que a evasão educacional em cursos de graduação está diretamente ligada à dúvida de continuidade no curso e ao desempenho da profissão futura, percebeu-se a existência de dois diferentes níveis de dúvida na continuidade ou na interrupção do curso superior, sendo eles: sentimento de dúvida e dúvida real. O sentimento de dúvida também pode estar atrelado à expressão da insatisfação com o curso universitário que gera inseguranças e questionamentos das mais variadas ordens, mas que não contém a exigência de uma tomada de decisão. Por sua vez, a dúvida real, entendida como um sentimento que impele o indivíduo a uma decisão acaba por obrigá-lo a se definir pela

interrupção ou pela continuidade do curso. Portanto, esta dúvida da continuidade pode levar o aluno a duas situações: prolongamento ou evasão do curso (DIAS, 1995).

Com relação ao engajamento de estudantes nos cursos de graduação, Lassance (1997) apresenta quatro fases. A primeira se caracteriza por um entusiasmo inicial, o qual está relacionado à vitória no vestibular e principalmente ao ingresso na universidade, muitas vezes não importando para qual profissão. Uma segunda etapa ao invés do entusiasmo, é marcada por um início de sentimentos de decepção relativos ao curso, aos professores, à instituição e às condições de aprendizagem, levando a repensar a opção pelo curso escolhido. Posteriormente, em um terceiro momento, denominado de fase de comprometimento, visualiza-se o retorno ao interesse pela manutenção da opção feita inicialmente. Para isso, o engajamento em atividades acadêmicas passa a ser fundamental para a revisão da satisfação com seu processo formativo. Por fim, a quarta etapa se relaciona com o ingresso no mercado de trabalho, o qual está intrinsecamente relacionado com a qualidade atribuída aos estágios, que, muitas vezes, apesar de serem exigências curriculares e um momento fundamental no processo formativo de futuros professores, são vistos ainda, pelos acadêmicos, como atividades desvinculadas de sua formação.

Neste contexto, destaca-se a importância das instituições educacionais em buscarem o conhecimento do nível de satisfação de seus estudantes a partir da realidade que passam a conhecer quando ingressam na universidade, em relação ao que estes esperavam encontrar quando nelas se inseriram (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006). Além disto, Lopes (2013)



ênfatiza que as universidades estão em fase de mudanças para os novos tempos, visando atualizações que minimizem a falta de motivação dos alunos dentro do meio acadêmico e conseqüentemente, o processo de evasão no ensino superior.

Diante destas constatações, destaca-se que o presente estudo visa contribuir com as investigações sobre a satisfação de acadêmicos e de egressos (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006; LAGIOIA et al., 2007; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; SOUZA; REINERT, 2010; LOPES, 2013, SALLES et al., 2013), trazendo novos elementos para a compreensão do processo de formação inicial nos cursos de ensino superior, em especial de licenciatura em Educação Física. Para tanto, o presente estudo busca analisar a aderência e o nível de satisfação de estudantes universitários com o curso de licenciatura em Educação Física.

MATERIAIS E MÉTODOS

Caracterização do Estudo

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo, com abordagem quantitativa dos dados. Os estudos descritivos, segundo Triviños

(1987), exigem informações sobre o que se deseja pesquisar e busca relacionar suas principais características, enquanto a pesquisa quantitativa, de acordo com Fonseca (2002), é uma pesquisa centrada na objetividade e na quantificação dos dados.

População e Amostra

A população deste estudo foi composta por 242 alunos ativos, considerando os matriculados e trancados do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do estado de Santa Catarina do ano de 2017.

A amostra foi constituída por 119 acadêmicos matriculados, sendo 63 do sexo masculino e 56 do sexo feminino, da 1ª a 8ª fase do curso de licenciatura em Educação Física, que aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A amostragem do estudo foi realizada por voluntariado. Na tabela 1 pode-se observar que 20,3% estudam na 1ª fase, 16,1% na 2ª fase, 7,6% na 3ª fase, 9,3% na 4ª fase, 8,5% na 5ª fase, 17,8% na 6ª fase, 7,6% na 7ª fase e 12,7% na 8ª fase. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes nunca reprovou em disciplina (76,1%). Todavia, dos reprovados, 50% reprovaram em função do desempenho, 25% por desistência e 25% por frequência insuficiente.

Tabela 1 – Características dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física

Sexo	N	%	Repetência	n	%
Feminino	56	47,0	Sim	28	23,9
Masculino	63	52,9	Não	89	76,1
Fase	N	%	Motivo	n	%
1ª fase	24	20,3	Frequência	7	25,0
2ª fase	19	16,1	Desistência	7	25,0
3ª fase	9	7,6	Desempenho	14	50,0
4ª fase	11	9,3			
5ª fase	10	8,5			
6ª fase	21	17,8			
7ª fase	9	7,6			
8ª fase	15	12,7			

Fonte: construção dos autores



Instrumentos de Coleta de Dados

Na coleta de dados foi utilizado o questionário de avaliação sobre a motivação pessoal para a docência e a satisfação com o curso de licenciatura em Educação Física, construído especialmente para o estudo. O instrumento é composto por 10 questões, sendo sete objetivas, duas discursivas e uma questão com 20 itens em escala *likert*, com três níveis de classificação: satisfeito, indeciso e insatisfeito. O instrumento passou pelo processo de validação de conteúdo por 10 especialistas da área, apresentando os seguintes percentuais: 92,4 % de clareza de linguagem, 95,6% de relevância teórica e 95% de pertinência prática.

Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, foi realizada uma reunião com o chefe do departamento de Educação Física para explicação dos objetivos do estudo e dos procedimentos para a coleta de dados, além da solicitação para a realização da pesquisa. Após esta autorização o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (parecer nº 922.294/2015).

A coleta de dados foi realizada na universidade, em sala de aula, com agendamento prévio de dia e horário com professores de disciplinas das diferentes fases do curso, no intuito de contactar o máximo possível dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física.

Antes da aplicação do questionário, foram explicados os objetivos do estudo, como preencher o questionário e exigiu-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação da pesquisa.

Tratamento Estatístico

O tratamento estatístico foi realizado por meio de frequência e percentual (análise descritiva) dos dados coletados, no *software* SPSS versão 17.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aderência ao Curso de Licenciatura em Educação Física

Os motivos da escolha e permanência no curso de licenciatura em Educação Física foram expostos na Tabela 2. No que se refere aos motivos de escolha para ingresso no curso superior, observou-se que o interesse pelo esporte (37,8%) se destaca como o principal fator de influência, seguido pela motivação intrínseca à docência, pelo querer ser professor (12,6%) e pelo gosto em trabalhar com a formação de pessoas (10,1%). Enfatiza-se que motivos extrínsecos à docência como a remuneração (1,7%) e a estabilidade financeira (0,8%) foram poucos citados como influenciadores da escolha do curso de licenciatura em Educação Física.

Tabela 2 – Motivos de aderência pelo curso de licenciatura em Educação Física

Motivos de escolha	n	%	Motivos de permanência	n	%
Interesse pelo esporte	45	37,8	Formar-se professor	39	32,8
Ser ex-atleta	6	5,0	Reconhecimento profissional	5	4,2
Gostar de trabalhar com a formação de pessoas	12	10,1	Satisfação com o curso	26	21,8
Querer ser professor	15	12,6	Qualidade da formação oferecida	5	4,2
Dom vocação	8	6,7	Participação em projetos de pesquisa	4	3,4
Remuneração	2	1,7	Participação em projetos de extensão	2	1,7
Estabilidade Financeira	1	0,8	Influência dos professores	1	0,8



Influência de familiares	4	3,4	Obter curso superior para concurso público	15	12,6
Influência de professor (es) de Educação Física	2	1,7	Horário	5	4,2
2ª opção no vestibular	9	7,6	Ter cursado boa parte do curso	11	9,2
Horário (noturno)	6	5,0	Não ter outra opção	1	0,8
Possibilidade de concurso público	3	2,5	Não conseguir transferência para outro curso	4	3,4
Outros	6	5,0	Outros	1	0,8

Fonte: construção dos autores

Os resultados referentes ao esporte ter sido o principal motivo que influencia a escolha do curso, se assemelham com os dados de estudos realizados por Maschio e colaboradores (2008) com acadêmicos de Educação Física da Universidade de Santa Maria, por Salles e colaboradores (2013) com egressos do curso de bacharelado e licenciatura de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, por Benites e Souza Neto (2011) com estudantes de Licenciatura em Educação Física em uma universidade pública do estado São Paulo e por Razeira e colaboradores (2014) com discentes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

No entanto estes resultados diferem-se dos estudos de Cavalcanti e colaboradores (2010) com estudantes do curso de Odontologia do estado da Paraíba, de Ribeiro e colaboradores (2011), com acadêmicos de Medicina do estado de Minas Gerais, de Souza e colaboradores (2012), com acadêmicos do curso de Odontologia do estado de Santa Catarina e de Noronha, Carvalho e Caldas (2014) e com calouros do curso de Medicina da Paraíba. Neste caso, em todos os estudos a remuneração e/ou a estabilidade financeira estavam entre os principais motivos de escolha de um curso superior.

Relatou-se que os acadêmicos que ingressam no curso têm conhecimento em relação remuneração futura, demonstrando que o desejo de realizar a profissão é a razão central dos acadêmicos permanecerem.

Nesta perspectiva, salienta-se que a motivação intrínseca pode ser definida com relação às decisões em que a pessoa realizou de acordo com as suas próprias escolhas, como por exemplo, quando certos grupos praticam algum

exercício físico simplesmente pela motivação que sentem em praticá-lo. Por sua vez, a motivação extrínseca se caracteriza como dominada por meios externos à sua vontade própria, como a prática de um esporte em um torneio onde a torcida pode ser uma motivação extrínseca, assim como os técnicos, os pais e os amigos (BERLEZE; VIEIRA; KREBS, 2002).

Quanto aos motivos de permanência no curso, os estudantes investigados fizeram referência, sobretudo, à opção de formar-se professor (32,8%) e à satisfação com o curso (21,8%). Na sequência, ressaltaram a obtenção de diploma de curso superior para concurso público (12,6) e já ter cursado boa parte da faculdade (9,2%). Por fim, evidenciam-se como motivos que não tiveram tanta relevância entre os acadêmicos, a participação em projetos de extensão na área (1,7%), a influência dos professores (0,8%) e não ter outra opção (0,8%).

Tais informações se diferenciam dos motivos de evasão nos cursos superiores, pois o estudo de Salles (2011), apresenta que para os egressos de curso de Educação Física de Santa Catarina, a baixa remuneração, a saturação dos locais de atuação e a desorganização dos cursos superiores foram fatores motivadores para a desistência do curso de licenciatura em Educação Física. Por outro lado, em um estudo realizado, por Bardagi e Hutz (2012), com estudantes evadidos de diferentes cursos de universidades públicas e privadas do Rio Grande do Sul, mostrou a importância do papel do professor em conjunto com o ambiente universitário de uma maneira geral e das relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno para a permanência nos cursos superiores. Além disso, Prim e Fávero (2013) ao investigarem estudantes dos cursos superiores de uma IES da cidade de



Blumenau, verificaram como principais motivos de evasão, a reprovação e problemas financeiros.

Os resultados encontrados na presente investigação e na literatura consultada demonstram que os motivos intrínsecos superam os motivos extrínsecos no que tange à aderência aos cursos de formação superior. Contudo, motivos como reconhecimento profissional, baixa remuneração, saturação com o curso, insatisfação com o corpo docente e a reprovação não se apresentam como motivos suficientes ou relevantes para fazerem os acadêmicos abandonarem suas formações. Além disso, notou-se que diferentemente dos estudos apresentados, os acadêmicos desta investigação se demonstraram conscientes da sua posição profissional e financeira. Neste caso, destaca-se que os problemas financeiros e inadimplência dos estudantes que participaram desta pesquisa

não se apresentam relevantes, tendo em vista que estes estudam em uma universidade pública.

A Tabela 3 apresenta os dados relativos aos contextos de intervenção de preferência dos estudantes no momento de ingresso no curso de formação inicial e no momento atual em que eles se encontravam. Verificou-se que no ingresso do curso, os acadêmicos tinham como preferências de espaços de intervenção a atividade física e saúde (22,7%) e o treinamento esportivo (14,3%). Contextos que habitualmente não fazem parte da área do licenciado, resultado que chama a atenção em função da habilitação escolhida por estes para formação superior. No que tange ao contexto escolar, constatou-se que a maior preferência remeteu à educação infantil (18,5%), seguida da docência de modo geral (11,8%) e do ensino médio (10,9%).

Tabela 3 – Contexto de intervenção de preferência

Ingresso no curso	n	%	Atual	n	%
Docência	14	11,8	Docência	20	16,8
Educação infantil	22	18,5	Educação infantil	26	21,8
Anos iniciais ensino fundamental	2	1,7	Anos iniciais ensino fundamental	9	7,6
Anos finais ensino fundamental	7	5,9	Anos finais ensino fundamental	8	6,7
Ensino médio	13	10,9	Ensino médio	7	5,9
Educação de jovens e adultos	3	2,5	Educação de jovens e adultos	3	2,5
Gestão e/ou orientação educacional	1	0,8	Gestão e/ou orientação educacional	1	0,8
Avaliação e prescrição de exercício	4	3,4	Avaliação e prescrição de exercício	1	0,8
Atividade física e saúde	27	22,7	Atividade física e saúde	22	18,5
Gestão esportiva	3	2,5	Gestão esportiva	3	2,5
Treinamento esportivo	17	14,3	Treinamento esportivo	13	10,9
Outros	6	5,0	Outros	6	5,0

Fonte: construção dos autores

O estudo realizado por Salles (2011) também constatou que a maioria dos acadêmicos de Educação Física prefere atuar fora do contexto escolar. Já os estudantes que demonstravam interesse na atuação escolar, interessavam-se pela educação infantil como seu campo preferencial de atuação, seguido do ensino fundamental e ensino médio, corroborando com os resultados descobertos na presente pesquisa. Cabe salientar que em um

estudo realizado por Maschio e colaboradores (2008), evidenciou que a maioria dos alunos não sabia que o curso de licenciatura estava ligado diretamente ao contexto escolar/educativo, mas acreditavam que poderiam atuar em todas as áreas da Educação Física.

Observa-se que no momento do curso em que os entrevistados estavam, a educação infantil (21,8%) sobressaiu como nível de ensino de preferência para intervenção profissional



futura, seguido pela docência de modo geral (16,8%). A atividade física (18,5%) e o treinamento esportivo (10,9%) diminuíram seu destaque quando comparados com o momento de ingresso no curso. Resultado que reforça os achados do estudo de Razeira e colaboradores (2014) onde relata que os acadêmicos pretendem atuar nas escolas de um modo geral, seguido pelas academias e clubes. Assim, supõe-se que a partir do momento em que o estudante já está inserido na universidade e fazendo parte da mesma, o pensamento já começa a mudar com o contexto de intervenção, trazendo novas perspectivas junto à escola. Como mostra o resultado de sua pesquisa, na qual os acadêmicos do 2º semestre preferiam as academias e clubes, já os do 4º, 6º e 8º semestre tinham como preferência a escola (RAZEIRA et al., 2014).

Contudo, vale ressaltar a ênfase dos licenciandos pelas áreas de atuação dos bacharéis, o que parece ser uma situação rotineira nos cursos de Educação Física. Esta incerteza no que se refere à preferência pelo local de intervenção profissional e sua relação com o curso escolhido, pode ser visualizado também no estudo de Benites e Souza Neto (2011), no qual verificou-se que alguns dos participantes escolheram o curso de licenciatura em Educação Física, por acreditarem que esta seria uma área de trabalho mais abrangente, podendo no futuro profissional atuar dentro ou fora da escola.

Essa confusão pode ser causada pelo motivo da separação de licenciatura e bacharelado ter acontecido recentemente e os currículos de muitas universidades estarem se adaptando às regulamentações vigentes, fazendo com que os alunos acabem se confundindo e levando os

professores nos primeiros semestres a terem um papel importante no esclarecimento das diferenças e atuações das duas áreas da Educação Física.

Corroborando à isto, um estudo realizado por Ramos (2008), com egressos dos cursos de bacharelado e licenciatura da UFSCar, identificou que o maior empregador desta população é a academia, seguido pela escola e pelo SESC. Sendo assim, concluiu-se que muitos dos estudantes formados em licenciatura estavam corriqueiramente trabalhando em espaços não indicados para sua formação.

Satisfação com o Curso de Licenciatura em Educação Física

Os principais resultados referentes à satisfação dos licenciandos com o curso de formação superior podem ser observados na Tabela 4. Abrangentemente, foi revelado que os acadêmicos estavam satisfeitos com o curso (77,1%). Além disso, os resultados chamam atenção positivamente para a satisfação com a biblioteca (89,1%), dimensão em que a maioria dos estudantes mostrou-se satisfeita. Ainda os professores de uma maneira geral, foram um ponto positivo considerando que os alunos estavam satisfeitos com as aulas práticas (75,6%), com a conduta do corpo docente (63,9%) e com a atuação profissional de seus professores (62,2%). Também visto de maneira positiva, a conduta dos funcionários do centro (67,5%), as atividades de pesquisas oferecidas no curso (61,4%), o turno do curso (61,3%) e a estrutura administrativa deste (61,0%).

Tabela 4 – Satisfação com o curso de Licenciatura em Educação Física

	Satisfeito		Indeciso		Insatisfeito	
	N	%	n	%	n	%
Com o curso	91	77,1	19	16,1	08	6,8
Conduta do corpo docente	76	63,9	34	28,6	09	7,6
Conduta dos gestores do centro	61	51,3	43	36,1	15	12,6
Conduta funcionários do centro	79	67,5	34	29,1	04	3,4
Conduta colegas do curso	67	56,3	32	26,9	20	16,8
Currículo do curso	45	38,1	53	44,9	20	16,9
Atuação profissional dos professores	74	62,2	37	31,1	08	6,7
Aulas teóricas ministradas	67	56,3	47	39,5	05	4,2



Aulas práticas oferecidas	90	75,6	23	19,3	06	5,0
Estágios curriculares supervisionados	46	43,4	52	49,1	08	7,5
Atividades de extensão oferecidas	62	53,4	36	31,0	18	15,5
Atividades de pesquisa oferecidas	70	61,4	33	28,9	11	9,6
Turno do curso	73	61,3	22	18,5	24	20,2
Estrutura administrativa do curso	72	61,0	36	30,5	10	8,5
Representação discente	36	30,5	41	34,7	41	34,7
Locais de aula	65	54,6	34	28,6	20	16,8
Biblioteca	106	89,1	12	10,1	01	0,8
Laboratórios	59	50,9	47	40,5	10	8,6
Segurança	38	32,2	32	27,1	48	40,7

Fonte: construção dos autores

A respeito da satisfação com a formação superior os resultados destacados se aproximam dos estudos de Faria e Souza Junior (2007), com egressos de uma faculdade de Minas Gerais, de Mainardes e Domingues (2010), com estudantes de Administração das instituições de ensino superior da cidade de Joinville e, de Bardagi e Hutz (2012), com universitários de diferentes áreas de formação de instituições públicas e privadas do Rio Grande do Sul. Corroborando ainda os estudos de Salles e colaboradores (2013), de Espartel (2009) e de Antunes, Polito e Resende (2010), no que diz respeito à satisfação com o corpo docente.

Contudo, os resultados se diferem da investigação de Zamberlan (2010) com estudantes de Administração da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no qual a maioria dos acadêmicos estava insatisfeita com a biblioteca universitária. Neste sentido, Antunes, Polito e Resende (2010) ressaltam que os acadêmicos ingressantes e concluintes das universidades, em geral, possuíam pequeno índice de frequência e visitavam poucas bibliotecas a não ser as presentes em seus centros, com isso demonstraram pouco conhecimento para uma avaliação mais consistente sobre a infraestrutura disponibilizada.

Neste contexto, considera-se que a proximidade com a biblioteca universitária, tem levado os acadêmicos investigados neste estudo a serem mais interativos e com maior frequência na mesma. Ainda, supõe-se que houve um incentivo dos professores para que os estudantes

praticem leituras e estudos complementares. Além disso, infere-se que o acervo da biblioteca avaliada pode estar disponibilizando aos acadêmicos e literaturas próximas à sua área de formação, o que acaba gerando maior satisfação com a mesma.

Com relação à insatisfação do curso, foi identificado que a segurança (40,7%) sobressaiu entre os principais motivos, podendo ser justificado pela insegurança nos bairros adjacentes à universidade, pelos roubos aos estudantes próximos ao centro e pela falta de policiamento ostensivo no local. Outro fator curioso que chamou a atenção negativamente, é a representação discente (34,7%), na qual os próprios acadêmicos estão insatisfeitos com a representação estudantil dos colegas do centro. Ainda, com menor frequência, mas com bastante relevância, foram citados de forma negativa, o turno e o currículo do curso (20,2% e 16,9%), respectivamente, a conduta dos colegas (16,8%), os locais de aula (16,8%) e as atividades de extensão oferecidas (15,5%).

A insatisfação com os colegas em geral reforça os estudos de Mendes e colaboradores (2006) e de Salles e colaboradores (2013), no qual o envolvimento, o descompromisso, a imaturidade e a desmotivação foram os principais motivos de insatisfação em relação à avaliação dos discentes em torno dos colegas de classe e/ou da representação estudantil.

Com relação ao currículo do curso, existe uma grande discussão na literatura de que os acadêmicos estão satisfeitos com a estrutura



curricular de sua formação superior (ESPARTEL, 2009; ANTUNES; POLITO; RESENDE, 2010; SOUZA; REINERT, 2010). Por outro lado, os estudos de Salles (2011), Mendes e colaboradores (2006) e de Faria e Souza Junior (2006) revelaram que os discentes demonstraram certa insatisfação com os currículos de formação.

Neste contexto, destaca-se que as reclamações dos alunos estavam frequentemente associadas à sobrecarga de disciplinas em algumas fases específicas, às organizações das disciplinas (sequência, período do curso) ao longo das fases e à realização de estágios e trabalho de conclusão de curso concomitantemente. A insatisfação com as disciplinas, a não cobrança do domínio dos conteúdos exigidos como pré-requisitos, a falta de integração, a sequência e a articulação dos conteúdos de um semestre para o outro se configuram como algumas das observações concretizadas pelos acadêmicos que corriqueiramente acontecem, independentemente do curso universitário (SALLES, 2011; MENDES et al., 2006; FARIA; SOUZA JUNIOR, 2006).

Ainda, evidenciou-se que os estágios curriculares supervisionados (49,1%), o currículo do curso (44,9%) e a conduta dos gestores do centro (36,1%) obtiveram um alto resultado de indecisão, pois muitos dos que responderam estavam nas primeiras fases do curso. Além disso, destaca-se que a indecisão no nível de satisfação com os laboratórios do centro (40,5%), pode estar atrelado ao fato de não ter um laboratório específico consolidado para a área de licenciatura. Para complementar estes dados, ressalta-se a pesquisa desenvolvida por Ramos e colaboradores (2008), que buscou analisar a opinião de egressos do curso de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos em relação a laboratórios de pesquisa. Por fim, os estudantes sugeriram o aumento de encontros científicos, maiores incentivos à pesquisa, aumento de projetos e número de bolsas. Além disso, muitos acadêmicos gostariam de ter uma carreira acadêmica, fato que não era valorizado na instituição.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos em função do objetivo estabelecido e das discussões decorrentes, possibilitam as conclusões que se seguem:

A opção em ser professor não é a principal razão pela aderência ao curso de licenciatura em Educação Física, considerando que o motivo mais relevante para ingresso foi o gosto pelo esporte. O local de intervenção profissional estava relacionado à atividade física e saúde e ao treinamento esportivo, o que pode ser explicado pela esportivização que os acadêmicos tiveram ao longo de sua vida escolar. Porém, ao evoluir no curso, os acadêmicos acabaram por permanecer no mesmo em função da importância que passaram a atribuir ao fato de se tornarem futuros professores e a quererem atuar em espaços vinculados à docência.

Os acadêmicos, de modo geral, estão satisfeitos com o curso de licenciatura em Educação Física, em especial, com a biblioteca, as aulas práticas, a conduta dos funcionários do centro e do corpo docente, bem como estão insatisfeitos com a segurança, com a representativa discente e o com turno do curso.

Os resultados apresentados permitem sugerir a realização de novos estudos que busquem analisar a avaliação do curso superior junto aos desistentes do curso de licenciatura em Educação Física, para compreender os motivos destes terem abandonado a faculdade.

Estes estudos podem contribuir para a melhoria do ambiente acadêmico e das estratégias de ensino dos professores universitários. É interessante, também, a realização de pesquisas com professores universitários para melhor compreensão da importância atribuída por estes a docência escolar e ao papel da Educação Física na escola nos dias atuais.

No que se refere a IES avaliada, sugere-se que os gestores da mesma observem os resultados desta pesquisa e busquem políticas que visem superar a insatisfação dos acadêmicos como a insegurança, os laboratórios, o horário do curso, o currículo, os locais de aulas e as atividades de extensão oferecidas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Marcelo Moreira; POLITO, Marcos Doederlein; RESENDE, Helder Guerra de. Aspectos interferentes na qualidade do curso de educação física na ótica do corpo discente. **Avaliação**, v. 15, n. 2, p. 131-179, 2010.

BARDAZI Marucia Patta; HUTZ Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012.

BARDAZI, Marucia Patta; LASSANCE, Maria Célia Pacheco; PARADISO, Ângela Carina. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio do curso. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 4, n. 1/2, p. 153-166, 2003.

BENITES, Larissa. Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel. Educação física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2011.

BERLEZE, Adriana; VIEIRA, Lenamar Fiorese; KREBS, Ruy Jornada. Motivos que levam crianças à prática de atividades motoras na escola. **Revista da educação física**, v. 13, n. 1, p. 99-107, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resumo técnico**: censo da educação superior. Brasília, DF: INEP, 2010a.

BRASIL, Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei 8035-B de 2010. Brasília: Congresso Nacional, 2010b.

CAVALCANTI, Alessandro Leite e colaboradores. Motivos de ingresso e de evasão dos acadêmicos de odontologia de uma instituição pública. **Revista de odontologia da UNESP**, v. 39, n. 2, p. 95-99, 2010.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - MG. In: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 7, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010. p. 1-16.

DIAS, Edivaldo Torquato. **Dúvida da continuidade dos estudos universitários**: uma questão adolescente. São Paulo, 1995. 247f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ESPARTEL, Lélis Balestrin. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. **Revista alcance**, v. 16, n. 1, p. 102-114, 2009.

FARIA, Adriana Ferreira; SOUZA JUNIOR, Antônio Claret Rodrigues. Propostas de melhoria do projeto pedagógico através do acompanhamento dos egressos. **Revista GEPROS**, v. 2, n. 1, p. 33-41, 2007.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002.



IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008.

LAGIOIA, Umbelina Cravo Teixeira e colaboradores. Uma investigação sobre as expectativas dos estudantes e o seu grau de satisfação em relação ao curso de ciências contábeis. **Revista contemporânea de contabilidade**, v. 1, n. 8, p. 121-138, 2007.

LASSANCE, Maria Célia Pacheco. A orientação profissional e a globalização da economia. **Revista da OBAP**, v. 1, n. 1, p. 71-80, 1997.

LOPES, Nilton Silveira. **Motivação dos acadêmicos de educação física da Universidade Federal de Rondônia**. 2013. 44f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2013.

MASCHIO, Alexandre Vieira e colaboradores. As motivações para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, Cachoeira do Sul, RS, 2008. **Anais...** Cachoeira do Sul, RS: ULBRA, 2008. p. 1-9.

MAINARDES, Emerson Wagner; DOMINGUES, Maria José Carvalho Souza. Satisfação de estudantes em administração de Joinville/SC. **Revista pensamento contemporâneo em administração**, v. 4, n. 2, p. 76-94, 2010.

MENDES, Evandra Hein e colaboradores. Avaliação da formação inicial em educação física: um estudo delphi. **Revista da educação física**, v. 17, n. 1, p. 53-64, 2008.

NORONHA, Marcos Antonio Neves; CARVALHO, Ana Emilía Vita; CALDAS, Cezar Augusto Muniz. Motivações e expectativas dos calouros de Medicina. **Revista paraense de medicina**, v. 28, n. 1, p. 49, 2014.

PRIM, Alexandre Luis; FÁVERO, Jéferson Deleon. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. **Revista E-Tech: tecnologias para competitividade industrial**, p. 53-72, 2013.

RAMOS, Solto Nunes Glauco e colaboradores. Egressos do curso de educação física da Universidade Federal de São Carlos (1997-2003): formação e atuação. **Movimento e percepção**, v. 9, n. 13, p. 249-265, 2008.

RAZEIRA, Mauricio Berndt e colaboradores. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 13, n. 2, p. 124-136, 2014.

RIBEIRO, Marian Mônica Freitas e colaboradores. A opção pela medicina e os planos em relação ao futuro profissional de estudantes de uma faculdade pública brasileira. **Revista brasileira de educação médica**, v. 35, n. 3, p. 405-11, 2011.



SALLES, William Souza. **Formação acadêmica e situação profissional de egressos dos cursos de bacharelado e licenciatura em educação física da UFSC**. 2011. 141f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

SALLES, William das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Avaliação da formação inicial em educação física: estudo com egressos da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 21, n. 3, p. 61-70, 2013.

SCHLEICH, Ana Lúcia Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Avaliação psicológica**, v. 5 n. 1, p. 11-20, 2006.

SOUZA, Fernanda Angeloni de e colaboradores. Por que escolher odontologia? E o que esperar da profissão: estudo com acadêmicos do curso de odontologia da Univali. **Odontologia clínico-científica**, v. 11, n. 1, p. 45-51, 2012.

SOUZA, Saulo Aparecido de; REINERT, José Nilson. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 159-176, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAMBERLAN, Coutinho Oliveira. Análise da satisfação nas instituições de ensino superior: um estudo na biblioteca acadêmica da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: unidade de Ponta Porã. **Gestão contemporânea**, v. 7, n. 7, p. 85-100, 2010.

Dados do autor:

Email: patrickyago@hotmail.com

Endereço: Rua João Vieira, 18, Capoeiras, Florianópolis, SC, CEP 88070-210, Brasil

Recebido em: 18/11/2019

Aprovado em: 28/02/2020

Como citar este artigo:

FERNANDES, Patrick Yago de Melo; NASCIMENTO, Alexandre; FOLLE, Alexandra. Aderência e satisfação com o curso de licenciatura em educação física. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 29-40, jan./abr., 2020.



DA PRÁTICA PESSOAL À ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO SURFE: AS ATIVIDADES DE PREPARADOR FÍSICO, TREINADOR E PROFESSOR

FROM PERSONAL PRACTICE TO PROFESSIONAL PERFORMANCE IN SURFING: ACTIVITIES OF PHYSICAL TRAINER, COACH AND PROFESSOR

DE LA PRÁCTICA PERSONAL AL DESEMPEÑO PROFESIONAL EN EL SURF: LAS ACTIVIDADES DEL PREPARADOR FÍSICO, ENTRENADOR Y PROFESOR

Arthur Kops Petersen

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: arthurkops@hotmail.com

Giandra Anceski Bataglion

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: giandraanceski@gmail.com

Janice Zarpellon Mazo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: janice.mazo@ufrgs.br

RESUMO

O objetivo desse estudo foi averiguar a percepção de profissionais do surfe (preparador físico, treinador e professor) sobre a atuação no âmbito desta prática. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete participantes: cinco preparadores físicos, um treinador e um professor universitário. Os dados coletados passaram pela análise temática de conteúdo, sendo elaboradas duas categorias. Na primeira, foram evidenciados acontecimentos marcantes nos percursos dos participantes quanto à atuação profissional no universo do surfe. Sobre isso, o ingresso da atuação articulada a interesses ligados à prática pessoal como surfistas despontou como uma unidade de significado comum aos participantes. Na segunda, o surfe é enfatizado como um esporte que se conformou em um potencial campo de atuação a variadas áreas, abrindo espaços para o desenvolvimento de métodos e perspectivas de trabalho. Considerando-se a proeminência do país na elite mundial da modalidade, nota-se que se requer maior atenção à formação e valorização dos profissionais que atuam no/para o surfe.

Palavras-chave: Surfe; Preparador Físico; Treinador; Professor.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the perception of surfing professionals (personal trainer, coach, professor) about their performance in this practice. Semi-structured interviews were conducted with seven participants: five physical trainers, a coach and a university professor. The collected data underwent a thematic content analysis, with two categories being elaborated. In the first category, evident events in the paths of the participants regarding professional performance in the universe of surfing were observed. About this, the entry of articulated acting linked to interests related to personal practice as surfers emerged as a unit of common meaning to the participants. In the second category, surfing is emphasized as a sport that has become a potential field of action in various areas, opening spaces for the development of methods and work



perspectives. Considering the country's prominence in the world elite of the sport, it is noted that greater attention is required to the training and valuation of professionals who work in or for the surfing.

Keywords: Surfing; Personal Trainer; Coach; Professor.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar la percepción de los profesionales del surf (preparador físico, entrenador y profesor) sobre su desempeño en esta práctica. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con siete participantes: cinco entrenadores físicos, un entrenador y un profesor universitario. Los datos recopilados pasaron por un análisis de contenido temático, con dos categorías en elaboración. En el primero, hubo eventos significativos en los caminos de los participantes con respecto al desempeño profesional en el universo del surf. Sobre esto, la entrada de la actuación articulada a intereses vinculados a la práctica personal como surfistas surgió como una unidad de significado común para los participantes. En el segundo, el surf se enfatiza como un deporte que se ha convertido en un campo de acción potencial en varias áreas, abriendo espacios para el desarrollo de métodos y perspectivas de trabajo. Teniendo en cuenta la importancia del país en la élite mundial del deporte, se observa que se requiere una mayor atención al entrenamiento y la valorización de los profesionales que trabajan en/para el surf.

Palabras clave: Surf; Preparador Físico; Entrenador; Profesor.

INTRODUÇÃO

O surfe é um esporte que ocorre em ambiente natural, onde as informações são complexas e multáveis, conferindo um lugar de destaque ao conceito de incerteza; é, também, uma atividade individual realizada com ou sem parceiros e adversários, em total liberdade, tanto às margens das instituições, como em uma estrutura muito institucionalizada (AUGUSTIN, 2019). Nos Jogos Olímpicos de 2020, a realizarem-se em Tóquio, no Japão, o surfe fará parte das modalidades disputadas pela primeira vez (DIAS; ARAÚJO, 2019). Tal acontecimento marca relevante conquista para essa prática em âmbito mundial, denotando possíveis ressonâncias para os personagens envolvidos nesse esporte no momento atual, bem como àqueles que se engajarão futuramente.

No Brasil, o surfe passa por momento de ressignificação há alguns anos, marcadamente a partir de 2014 e 2015, quando diversos atletas surfistas brasileiros obtiveram conquistas em campeonatos de surfe internacionais (GOMES et al., 2017). O título mundial conquistado por Gabriel Medina no ano de 2014 – primeiro surfista brasileiro a vencer o *World Circuit Tour* (Circuito Mundial) (GULIN; ANDRÉ, 2015) – é um exemplo. Vale mencionar que o referido evento desde 1990 possui duas etapas, são elas:

World Qualifying Series (WQS) e *World Championship Tour* (WCT). Conforme Souza, Hecktheuer e Rigo (2019), após se destacar nesse evento, o atleta Gabriel Medina passou a representar a “emergência e a consolidação de um novo perfil de surfista brasileiro, o surfista profissional, que se distancia dos surfistas da década de 60, 70 e 80”. Para os autores, um ponto importante para a caracterização desse “novo perfil de surfista” é a equipe multiprofissional envolvida em seu processo de produção, a qual inclui médicos esportivos, fisioterapeutas, educadores físicos, nutricionistas, psicólogos, dentre outros.

Nesse sentido, especialmente a partir da segunda metade do século XX, os motivos atrelados à prática do surfe passaram a ser constituídos, também, em torno das possibilidades profissionais em distintos âmbitos, não se restringindo à profissão de atleta, mas, sim, abrindo espaços para variadas áreas de atuação nesse campo esportivo (AUGUSTIN, 1998). Conforme Amaral e Dias (2008), em muitos casos, os fatores que motivam os indivíduos a praticarem e aturem como profissionais no surfe estão inter-relacionados. Ramos e colaboradores (2014, p. 821) corroboram ao destacarem que, para treinadores de surfe, as “metas de ensino estão diretamente relacionadas aos seus próprios objetivos de



prática pessoal, construídos ainda na infância, indicando o impacto da experiência de prática pessoal e a manutenção dos significados pessoais em sua atividade pedagógica cotidiana”.

Para Augustin e colaboradores (1994), no final do século XX o surfe já apresentava um movimento incomparável àquele da década de 1970, por exemplo. Destaca-se que os meios de comunicação, tanto impressos quanto digitais, influenciaram amplamente o processo de disseminação e profissionalização dessa prática no Brasil, destacando-se a proeminente contribuição das revistas de surfe (FORTES, 2008). Estas, contudo, sem qualquer prerrogativa de referências históricas ou elementos empíricos (AUGUSTIN et al., 1994). Nesse interim, embora a o surfe tenha conquistado o seu espaço como uma atividade “profissional e séria” (p. 4, 2008), antigos preconceitos e estigmas acerca da prática permaneceram no imaginário social: aparência descuidada, vagabundagem, uso de drogas e pouca afeição ao estudo e ao trabalho são características que atravessaram a constituição histórica da modalidade e das identidades dos surfistas.

Amaral e Dias (2008, p. 17) apontam que “noções de saúde, beleza, alegria, juventude, irreverência, modernidade e sofisticação dos costumes” compõem “valores e simbolismos” que passaram a ser utilizados a fim de se romper com a imagem negativa atribuída ao surfe e aos surfistas. Neste seguimento, ao longo da história desta prática, foram construídos significados ligados a um estilo de vida particular, relacionada ao contato com a natureza, à saúde, ao bem-estar físico e mental, ao compartilhamento de momentos com amigos, às emoções e sensações oriundas da prática como a liberdade, a diversão, a superação de desafios, entre outros motivos (AMARAL; DIAS, 2008; RAMOS et al., 2014). De tal modo, segundo Booth e Thorpe (2019), o surfe foi abraçado como uma prática prazerosa, divertida e associada a pessoas saudáveis e com boa forma física. Nessa lógica, Guibert (2018, p. 2) explica que “os determinantes que revestem uma prática esportiva com características singulares são construídos ao longo do tempo” a partir de “categorias mentais” oriundas de vários campos

como o esportivo, o midiático, o político e o acadêmico. Constituindo e configurando-se, assim, a raiz de práticas culturais ligadas ao esporte (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008).

Atualmente, a despeito do espaço social conquistado pelo surfe e das novas representações produzidas acerca da prática na sociedade brasileira, ainda são escassas políticas públicas de incentivo à modalidade no país (DIAS; ARAÚJO, 2019). Nesse sentido, conforme as autoras (2019), as ações para o desenvolvimento do surfe dependem, em grande medida, da mobilização de associações que atuam com iniciativas locais como, por exemplo, a organização de “escolinhas de surfe” (AMARAL; DIAS, 2008). Para Ramos e colaboradores (2014), dada a crescente popularização do surfe, as possibilidades de atuação profissional junto a essa prática foram gradativamente incrementadas. De acordo com o autor (2014), para se atender às demandas e necessidades do surfe, é preciso investir na formação em curso universitário e no aperfeiçoamento profissional a fim de se atuar com melhor qualidade tanto na esfera do lazer quanto do alto rendimento esportivo. Esse último, cada vez mais, se configura como um potencial campo de trabalho, visto que é elevado o número de brasileiros que integram a elite mundial do surfe (GOMES et al., 2017) e variadas são as áreas de intervenção possíveis (SOUZA; HECKTHEUER; RIGO, 2019).

Gomes e colaboradores (2017) investigaram o perfil da produção do conhecimento sobre o surfe em periódicos nacionais, identificando que os estudos amparados nas Ciências Sociais são preponderantes, sendo o eixo temático intitulado “Aspectos Sociais, Culturais e Históricos do Esporte e do Lazer”, aquele em que foi evidenciado o maior número de artigos. Contudo, ao analisar os outros quatro eixos temáticos (Treinamento; Saúde; Aspectos Nutricionais; Iniciação Esportiva e Categoria de Base), os autores observaram que 55,55% dos 27 artigos encontrados circunscrevem-se epistemologicamente nas Ciências Naturais. Além de ressaltarem que a temática do surfe carece de mais estudos para ser compreendida em toda a



sua complexidade, os autores (2017, p. 307) concluíram: “necessita-se também, de mais pesquisas que possam efetivamente contribuir com o trabalho daqueles que fazem a modalidade cotidianamente acontecer”. De tal modo, nosso estudo pretende contribuir com as reflexões sobre essa temática.

Com base nessas considerações iniciais, o estudo possui como objetivo geral averiguar a percepção de profissionais do surfe (preparador físico, treinador e professor) sobre a atuação no âmbito desta prática. Para tanto, se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Expor as formas de ingresso na atuação profissional no surfe; b) Evidenciar a percepção dos profissionais de surfe sobre aspectos relevantes à atuação; c) Identificar as formas de atuação adotadas pelos profissionais de surfe.

O estudo foi desenvolvido a partir da coleta de informações por meio de entrevista semiestruturada com sete personagens do surfe nacional: quatro preparadores físicos, um treinador, um preparador físico e treinador e um professor universitário, são eles: Allan Menache, Carlos Alberto Diehl, Fabiano Bossle, Leandro Dora, Marcio Abreu, Pedro Lucas e Tiago Perin. Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob o número 27331. Os entrevistados aceitaram participar voluntariamente do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para essa finalidade, autorizando, ainda, a divulgação de suas identidades.

A escolha dos colaboradores ocorreu de forma intencional, sendo entrevistados indivíduos previamente conhecidos – pessoalmente ou via noticiários – pelos (as) pesquisadores (as), o que facilitou o estabelecimento de contato para o convite e a realização das entrevistas. Ademais, a localização geográfica do (a) entrevistador (a) e dos entrevistados, assim como indicações de colaboradores entre ambas as partes, influenciou para se chegar ao nosso grupo de entrevistados. De tal modo, o critério de inclusão foi possuir vinculação com o surfe em alguma atividade

profissional e aceitar participar do estudo, concedendo entrevista. Todos os colaboradores são do sexo masculino, visto que, no período da coleta de dados para este estudo, não foram localizadas/ acessadas mulheres, atuando ou que tenham atuado nas atividades de preparadora física, treinadora ou professora de surfe, conforme objetivo do estudo e critério de inclusão. Todavia, sabe-se do engajamento de mulheres como praticantes e atletas de surfe em variados locais do Brasil. Destaca-se que outros indivíduos foram convidados a participar do estudo, no entanto, não deram retorno quanto ao convite e/ ou não tornaram viável a realização da entrevista, seja nas formas presencial ou via *skype*.

O roteiro de entrevista foi elaborado especificamente para este estudo, contemplando dados de identificação do (a) entrevistador (a) e do entrevistado e; perguntas acerca das seguintes dimensões e respectivos indicadores: formas de ingresso e permanência na prática do surfe (família, amigos, acesso frequente à praias); tipo (preparador físico, treinador ou professor) e formas de inserção e de atuação profissional no surfe (criação e/ou articulação de métodos de treinamento para o surfe, criação de escolas de surfe, construção de métodos de ensino do surfe). Duas entrevistas foram realizadas de forma presencial e cinco por meio do recurso de chamada de vídeo via *skype* devido a dificuldades de se efetivar encontro presencial. Todas as entrevistas seguiram os procedimentos de gravação com gravador de áudio e transcrição na íntegra, com retorno dos conteúdos transcritos aos colaboradores para revisão.

Foi realizada revisão bibliográfica sobre o tema, sendo as referências localizadas, utilizadas no tópico ora apresentado e na discussão dos resultados. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise temática de conteúdo (FLICK, 2009), culminando em duas categorias: a) Surfe como prática e como atividade profissional: formas de ingresso; b) Atuação profissional no/ para o surfe: perspectivas e métodos. Segue abaixo, os



resultados da análise temática dispostos em dois tópicos.

a) O surfe como prática e como atividade profissional: formas de ingresso

Nesse tópico são apresentadas evidências das formas como cada participante do estudo deu início à atuação profissional como preparador físico, treinador ou professor no surfe. O título escolhido para este tópico reflete uma característica comum a todos os entrevistados, isto é, indivíduos que iniciaram sua relação com o universo do surfe como praticantes da modalidade e, a partir disso, de diferentes maneiras se constituíram em profissionais que ensinam e/ ou treinam outros indivíduos para a prática ou para as competições de surfe. Abaixo, seguem informações sobre como sucedeu este processo para cada um dos colaboradores.

Allan Menache começou sua carreira como preparador físico no estado de São Paulo, em 2001, ao mesmo tempo em que iniciava a sua formação acadêmica em Educação Física. Nessa época, atuou como *personal trainer* de atletas e não atletas, utilizando do treinamento funcional para o atendimento aos mesmos. Adotava o método de treinamento funcional para si, visando, principalmente a preparação à prática do *jiu-jitsu*. Com o tempo, o treinamento foi sendo adaptado, tendo em vista as necessidades próprias e dos alunos. Com sua esposa, também professora de Educação Física, Allan Menache criou o “Treinamento Inteligente” (TI-SURF), o qual é um método utilizado para a preparação física de surfistas e esportistas em geral. Em 2010, inaugurou um espaço de TI-SURF, atendendo dentro de uma clínica multidisciplinar em parceria com médicos, nutricionistas e psicólogos, dentre outros profissionais da saúde. A inserção de Allan Menache como preparador físico do surfe ocorreu em 2007, quando um amigo, surfista de ondas grandes, o contactou com dores na coluna, joelhos e ombro, solicitando preparação física para manter-se no esporte. Com isso, Allan Menache deu início aos estudos sobre a prática do surfe e percebeu que a literatura sobre o assunto era escassa, ou seja, raros trabalhos publicados e com pouca especificidade

que pudesse dar segurança para o trabalho de preparador físico na área. Então, iniciou o treinamento a partir de adaptações de outras modalidades, criando um método de treinamento por sessões para os surfistas, atendendo, com o tempo, surfistas antes das *surftrips* e profissionais. Em 2011, passou a atender surfistas como Adriano de Souza, Caio Ibele, Italo Ferreira, Miguel Pupo e Gabriel Medina. Isto porque, além do conhecimento da prática, a clínica a qual estava ligado tinha relação com a marca *Oakley*, e os atletas patrocinados por essa marca eram atendidos pela clínica, passando a treinar com Allan Menache. Esse contato com os atletas do surfe mundial lhe possibilitou participar de viagens, como para a *World Surf League* (WSL), culminando na sua ascensão dentro do surfe enquanto preparador físico:

[...] Tínhamos uma parceria com a empresa *Oakley* e fizemos vários projetos, trabalhos para preparar esses atletas para o circuito mundial de surfe. Paralelo a isso, e com o sucesso desses atletas no circuito e no *Brazilliam Storm*, eu comecei a ser chamado por uma série de surfistas, desde iniciantes até surfistas carimbados de ondas grandes, surfistas que viajam o mundo todo para diferentes ondas, tanto mulheres como homens que querem se preparar para o surfe e outros esportes de prancha (Allan Menache, Preparador Físico de Surfe).

Carlos Alberto Diehl começou a praticar o surfe em 1982 e a competir em 1986, se interessando, assim, pelo treinamento e pela preparação física para a prática. Teve participação no treinamento de atletas da Federação Gaúcha de Surf, de equipes escolares e, como atleta, foi campeão gaúcho máster em 1994, dentre outros títulos e vitórias que teve nas modalidades *pranchinha* e *longboard* na época que ficou conhecida como o auge do surfe gaúcho – em termos de investimento e competições – década de 1990. Formado em Educação Física em 1996, após um acidente surfando, Carlos Alberto Diehl decidiu abrir a Escola Gaúcha de Surfe, a qual, inicialmente, foi batizada de Austrália 2000, pois, na época, havia a possibilidade do surfe ser exibido nos Jogos Olímpicos de Sydney, na Austrália, em 2000,



como esporte de apresentação, o que não ocorreu, sendo o nome alterado para Escola Gaúcha de Surfe. Carlos Alberto Diehl relata que quando fundou a referida escola, almejava ir aos Jogos Olímpicos de Sydney:

Eu tive uma ambição muito grande quando fundei a escola, porque eu queria ir na Olimpíada de Sydney, fiz um projeto grande, saiu na mídia na época, em 1995, saiu nas revistas *fluir* e *hardcore*. Mas, eu estava meio que sonhando, pois o surfe é muito centrado no eixo Rio-São Paulo, e no nordeste. Então, eu, preparador físico, aqui do frio, por mais que dominasse o surfe, não tinha muito espaço na Confederação Brasileira de Surfe (Carlos Alberto Diehl, Preparador Físico e Treinador de Surfe).

Fabiano Bossle é professor doutor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde ministra uma disciplina para o curso de Educação Física, denominada “Práticas corporais: o ensino do surfe”, a qual possui o propósito de apresentar o surfe como modalidade e fornecer aos alunos a experimentação da prática. Sua história com o surfe foi iniciada no fim da década de 1970, quando ganhou a sua primeira prancha como presente da família, após inúmeras tentativas e insistências de prática com outros materiais ou pranchas de isopor. Seu ingresso no surfe se deu, principalmente, pelo gosto de estar na água, que o estimulou a praticar o esporte, aliado às frequentes viagens em família para o litoral do estado de Santa Catarina. De tal forma, o surfe lhe trouxe equilíbrio e prazer, atrelando a sua relação com o meio líquido a um exercício físico. Na década de 1970, quando iniciou no surfe, Fabiano Bossle relatou que teve seu aprendizado construído a partir do que via os demais surfistas fazerem, em relação a como subir na prancha, se comportar dentro do mar, remar e surfar sobre as ondas. Por entender que este não foi o melhor caminho, buscou trazer, a partir de muito estudo e leituras de métodos de ensino, o que de melhor a prática pode proporcionar, através da liberdade

e, no caso, da experimentação para os alunos. Neste sentido, o início do trabalho com o tema do surfe, enquanto disciplina universitária, se deu devido ao gosto pelo esporte e da observação daqueles que ensinavam no litoral do sul do país. Assim, construiu o método a ser utilizado a partir de questões que lhe surgiam sobre o que observava na prática do surfe, aliando isto a sua experiência como professor e aos seus pressupostos teóricos:

A relação com o ensino do surfe foi algo que eu sempre quis e eu sempre fui muito observador do que se faz ensinando o surfe no litoral gaúcho, catarinense e paranaense. Sempre acompanhei os pioneiros de escolas de surf, alguns meus contemporâneos de educação física. E, vendo os caras fazendo as coisas, eu pensava: Será que é isso? Será que é essa a forma ou método? E, então, eu começo a estudar muito o surf para aliar essa prática que tenho como prazer com a prática profissional, de professor de educação física, e desenvolver um método próprio, particular; isto não significa que meu método é melhor daqueles que meus colegas fazem (Fabiano Bossle, Professor Universitário).

Leandro Dora iniciou a prática do surfe no início da década de 1980, aos 14 anos de idade. Com 16 anos, seguiu para o mundo das competições e se consagrou campeão paranaense em todas as categorias, de iniciante ao *open* amador. Posteriormente, participou de baterias (competições) do campeonato brasileiro em São Paulo e Rio de Janeiro e; aos 21 anos, deu “o ponta pé rumo ao seu “negócio”. Seu início no surfe se deu por conta de um amigo que surfava e, conforme o tempo, a prática começou a atraí-lo a ponto de não largar mais e querer viver do esporte. Aos 21 anos, criou uma marca de surfe e skate, chamada “Cruel Mainiac”, deixando a prática do surfe um pouco de lado e se dedicando ao trabalho. Em 2006, começou a trabalhar como treinador de surfe em Florianópolis (Santa Catarina), voltando a se dedicar ao esporte: “quando eu resolvi ir para o surfe, criou-se certa dúvida: será que eu iria sobreviver daquilo e



manter a família? Eu arrisquei, toquei o barco e deu tudo certo” (Leandro Dora, Treinador de Surfe). Leandro Dora relata que, após os anos 1970 e 1980, período conhecido como contracultura do surfe, essa prática foi se tornando “um bom negócio”: “quando começaram a ter patrocínios e atletas começaram a ganhar dinheiro com o surfe; o surfe se tornou mais popular, mais famoso, e, com isso, empresas de fora passaram a investir no surfe” (Leandro Dora, Treinador de Surfe).

Diferentemente dos demais participantes do estudo, Leandro Dora não realizou formação no ensino superior, porém relata que “juntou” uma equipe de profissionais a sua volta que davam todo o suporte e auxílio para proporcionar os treinamentos para seus atletas. Conforme isso foi ocorrendo, acabou assumindo o papel de treinador, pois sempre teve o hábito de dar um aviso sobre o desempenho do amigo, sobre o mar, condição das ondas e assim começou a adotar essa postura, treinando atletas do circuito mundial, incluindo seu próprio filho. Para que esse desenvolvimento ocorresse, foi constituída a “Aprimore Surfe”, marca registrada da equipe que prepara e orienta os treinamentos dos atletas com uma metodologia de surfe, englobado a prática para desenvolvimento de técnica, habilidade e reconhecimento do surfe a partir de vídeo análise com cada atleta. Com diversas conquistas como treinador, Leandro Dora segue preparando e formando atletas em diferentes níveis.

Marcio Abreu possui experiência como atleta e também como preparador físico de atletas de surfe do Rio Grande do Sul. Marcio Abreu começou a surfar aos 13 anos de idade. Relata que desde a infância possui casa na praia, desenvolvendo uma boa relação e interesse em relação ao mar. Ingressou na natação aos três anos e aos nove começou a praticar surfe com a prancha *bodyboard*, alterando, em seguida, para a prancha de *surf board* (BRASIL; RAMOS; TERME, 2010). Relatou que até os 17 anos praticava o surfe apenas nos finais de semana. Marcio Abreu criou uma metodologia integrada para o surfe, abrangendo diversas práticas corporais como ioga, pilates e treinamento funcional, articulando o treino fora e dentro da

água (mar e piscina). Iniciou esse trabalho buscando, em um primeiro momento, melhorar a sua condição física para o surfe. Assim, conta que o trabalho começou com a musculação e, ao longo do tempo, pela limitação de mobilidade corporal – oriunda da própria musculação –, passou a avançar para a globalização de técnicas que envolvessem o corpo como um todo, visando alcançar bem-estar físico e, também, mental: “integração do corpo como um todo: mente, corpo e espírito. Então, surfista tem que ser muito completo para ter resultado (Marcio Abreu, Preparador Físico de Surfe). Em 2008 se formou em Educação Física e passou a utilizar o método pilates como um meio para se preparar para o surfe. Além do pilates, expõe que o treinamento funcional melhorou a sua mobilidade e flexibilidade. Marcio Abreu diz que treinava e testava os exercícios em si para, posteriormente, levar para os alunos. Em 2011, passou a competir no Circuito Gaúcho de Surfe e também assumiu a Associação de Surf de Porto Alegre (ASPOA), no Rio Grande do Sul, como diretor técnico, organizando campeonatos pela entidade. Em 2015, foi campeão máster gaúcho de surfe.

Pedro Lucas é praticante de surfe, aproximadamente, desde os 10 anos de idade. E, como preparador físico, possui experiência de sete anos. Pedro Lucas relatou que, após alguns anos de prática, passou a entender que o surfe exigia preparo e condicionamento físico para que ocorressem avanços em seu desempenho no surfe. De tal modo, iniciou a preparação física e, ao ingressar na universidade para cursar Educação Física, se dedicou a buscar cursos e conteúdos para obter informações sobre treinamento. A partir disso, começou a aplicar o conhecimento adquirido em si, nos parentes e amigos mais próximos, dando início ao trabalho de treinamento funcional para o surfe. Em 2016, dois anos depois de formado, Pedro Lucas teve uma experiência diferenciada para a sua carreira, pois conviveu com atletas brasileiros do circuito mundial, vivenciando etapas da *WQS* e *WCT*. Nesses eventos, Pedro Lucas atuou como preparador físico do atleta Alejo Muniz, acompanhando e intervindo nos treinamentos, o que lhe proporcionou vivenciar o cotidiano de



grandes competições do surfe mundial. Ao ser questionado sobre a atuação como preparador físico de surfistas, Pedro Lucas aludiu:

O grande ponto que gera muitas dúvidas e conceitos diferentes é que a melhor preparação para o surfe é o próprio surfe. O melhor jeito de treinar é fazendo. Então, a preparação física é um auxílio/suporte para manter o condicionamento, prevenir lesões, aumentar o desempenho, a potência, o equilíbrio e a consciência corporal, mas sempre lembrando que a principal maneira de se preparar é o próprio surfe. Ver os movimentos, fazer vídeos e rever os vídeos e não se pode esquecer isso, que essa é a principal maneira. O preparo físico, sim, é cada vez mais importante, mas tem que servir como um suporte para o surfista, um complemento no esporte (Pedro Lucas, Preparador Físico de Surfe).

Tiago Perin nasceu em 1987. Seu contato inicial com o surfe emergiu, conforme ele, da paixão pelos esportes em geral. Após praticar diferentes modalidades, o surfe lhe despertou um interesse distinto. A busca pelo trabalho com o treinamento no surfe partiu do fato de ele “gostar de treinamento”. Com o ingresso no ensino superior em Educação Física, teve o conhecimento da importância de haver treinamento específico para cada prática esportiva. Ainda no início da formação acadêmica, começou a trabalhar com a preparação física de um surfista amador, que planejava realizar uma viagem para surfar – *surftrip* –. Dessa maneira, teve início a atuação de Tiago Perin com o surfe. Após o primeiro trabalho desenvolvido, outros surfistas o procuraram, dando prosseguimento a sua carreira como preparador físico no surfe. Quanto à atuação como preparador físico de surfe, Tiago Perin ressaltou: “na questão do treinamento, acho que a gente ainda engatinha muito, mas pelo menos existe o foco, pois antigamente não se falava em treinamento de surfe, ou treinamento de surfe era: vai nadar. E eu ouvia muito isso quando entrei na faculdade em 2005, e ainda

hoje mesmo se escuta” (Tiago Perin, Preparador Físico de Surfe).

Nesse tópico, apresentamos informações sobre os percursos de quatro preparadores físicos, de um treinador, de um preparador físico e treinador e de um professor universitário com relação às suas experiências no universo do surfe. Para falar sobre como sucedeu o início de suas atividades profissionais no surfe, todos os entrevistados recordaram, inicialmente, aspectos do ingresso na prática desse esporte, sendo os amigos, a família e o fácil acesso ao contexto de prática – o mar – os principais influenciadores no contato inicial desses indivíduos com o surfe. Três dos participantes do estudo tiveram vivências como surfistas em campeonatos de surfe, obtendo relevantes conquistas nessas ocasiões. Os demais, não adentraram as competições, permanecendo como praticantes da modalidade.

Em consonância aos resultados desse estudo, ao investigar a trajetória de vida de treinadores de surfe, Ramos e colaboradores (2014) identificaram alguns dos significados dessa atividade profissional, quais sejam: realização, benevolência, estimulação, segurança e universalismo. Ademais, o estudo evidenciou que as primeiras experiências de seus participantes como treinadores de surfe se deram a partir de relações com amigos, – ou seja, por meio do convívio social com pessoas mais próximas e através de um envolvimento contínuo nas diversas atividades de um contexto circunscrito à área do surfe –, das experiências práticas na modalidade, de estímulos oriundos de cursos de graduação, dentre outros.

Amaral e Dias (2008) também encontraram nos resultados de seu estudo sobre motivos de adesão à prática do surfe, que os principais meios de acesso à prática foram a família e os amigos, além das escolas de surfe. Cabe mencionar, que os entrevistados do nosso estudo não aludiram às escolas de surfe quando falaram de sua iniciação à prática. Talvez porque, para alguns dos entrevistados, na época em que tal processo de engajamento foi iniciado, não era tão presente a oferta do trabalho de ensino do surfe nas praias,



considerando-se que as chamadas “escolinhas de surfe” passaram a ser constituídas, especialmente, a partir da década de 1990 (FORTES, 2008). Para o autor (2008), a institucionalização dos esportes depende, em grande medida, da existência de espaços, como os clubes, onde profissionais ou professores possam ensinar regularmente os alunos. Acrescenta que no caso do surfe isso tem ocorrido nas referidas escolinhas, as quais recebem, predominantemente, crianças e jovens, mas que também oportunizam a aprendizagem a adultos.

No que se refere ao papel da família e dos amigos, Ramos e colaboradores (2014) explicam que se constitui em um aspecto presente e importante não apenas para a iniciação e permanência na prática do surfe, mas, também, para o engajamento dos indivíduos em atividades profissionais ligadas a esse esporte. Isso porque, ao oportunizar, ainda na infância, a convivência no “contexto de prática dos surfistas”, a família está, conseqüentemente, abrindo espaços para que o indivíduo passe a fazer parte desse grupo social – os surfistas –, os quais, praticando o surfe e interagindo, constroem e manifestam “seus modos de pensar e agir, ou a cultura dos surfistas” (RAMOS et al., 2014, p. 824). De acordo com os autores, a partir do momento que os indivíduos se reconhecem como integrantes de tal cultura passam a propagar os valores e significados que atribuem ao surfe. Além disso, buscam constantemente aprender mais sobre a sua prática de interesse, visando obter melhorias no desempenho pessoal e reconhecimento entre seu grupo de pertença.

Sobre os elementos supracitados – que envolveram o ingresso de nossos colaboradores no surfe, bem como daqueles apresentados na literatura consultada –, Augustin (2019) entende que são inseparáveis das mudanças globais da sociedade, envolvendo, na contemporaneidade, não apenas os fatores do convívio familiar, das escolas e de outras instituições, mas, sim, o desenvolvimento de atividades individuais e independentes. Para o autor (2019), as relações sociais – incluindo as individuais – estão em constante mudança, implicando, talvez, em transformações, também, quanto às formas de

acesso e engajamento à prática e à atuação no surfe na sociedade atual. Nesse sentido, o engajamento dos nossos entrevistados como preparadores físicos no surfe ocorreu, principalmente, com o intuito de melhorar a prática pessoal, ou seja, o desempenho próprio no surfe. Quatro entrevistados citaram o início da formação no ensino superior em Educação Física como um fator que despertou o interesse e auxiliou a busca por conhecimentos em termos do trabalho com a preparação física para o surfe. Outros dois participantes, buscaram tais conhecimentos, também, em decorrência da necessidade profissional, isto é, por terem sido procurados por surfistas que desejavam o trabalho de preparação física direcionado para o atendimento aos objetivos da prática e do bom desempenho no surfe.

No âmbito dos treinadores de surfe, esse início se deu a partir da longa experiência com a prática e da construção de oportunidades, pelos próprios entrevistados, para atuar como treinadores por entender que, ao longo dos anos, passaram a desenvolver tal atividade como uma consequência dos conhecimentos obtidos na prática, nos campeonatos e no contato com o contexto e com pessoas também inseridas na cultura do surfe. Quanto ao professor universitário entrevistado, observou-se que a iniciativa de ministrar disciplina com conteúdos sobre o surfe partiu, em grande medida, de seus anseios por apresentar e possibilitar, aos seus alunos do curso de graduação em Educação Física, aprendizagens teóricas e experiências práticas acerca da modalidade, problematizando a forma como muitos profissionais trabalham/ensinam o surfe nas praias em que ele (professor) costuma surfar. De tal modo, o início do desenvolvimento da disciplina na universidade em que trabalha parece ter sido motivada por inquietações pessoais oriundas dos contextos de prática e pelo desejo de possibilitar ressignificações às formas de ensinar e vivenciar o surfe aos futuros profissionais de Educação Física.

Entende-se que conteúdos sobre o surfe são relevantes para os alunos dos cursos de Educação Física inseridos em instituições de ensino superior, sobretudo, aquelas que possuem



localização geográfica próxima às praias. Especialmente nesses locais, pela facilidade de acesso ao ambiente de prática, o surfe vem conquistando novos adeptos/praticantes, crescendo, também, o número e a diversidade de indivíduos dispostos em aprender a modalidade. De tal maneira, necessita-se de profissionais preparados para atuar em seu ensino a partir de objetivos e métodos adequados aos variados grupos potencialmente interessados. Ademais, vale ressaltar as possibilidades de atuação profissional no âmbito do surfe para o lazer ou para o alto rendimento esportivo, conforme se discute no tópico que segue.

b) Atuação profissional no/para o surfe: perspectivas e métodos

O surfe passou de um completo amadorismo para um momento de profissionalização, a qual segundo o entrevistado Fabiano Bossle demanda uma mudança total na forma de pensar o surfe no Brasil: da forma amadorística, praiana, cheia de preconceitos, para uma forma profissionalizada. Com isso, os atletas começaram a se conscientizar de quão importante é a preparação física e os cuidados com a saúde em geral, necessitando, para isso, de profissionais de áreas como a educação física, a psicologia, a nutrição, a fisioterapia, entre outras. Nesse sentido, Souza, Hecktheuer e Rigo (2019) explicam que a equipe multidisciplinar constitui-se em uma das características do novo perfil de surfista – o surfista profissional. Para Pedro Lucas “antes o atleta não tinha tanta preocupação com a preparação física, nem com a alimentação. O treino de surfe era surfar, e competia quem surfava melhor, com mais estilo e força, e com maior grau de dificuldade”. Isso sucede, possivelmente, porque, assim como outros esportes, o surfe se constituiu por meio de “conhecimentos e relatos comunicados de geração para geração, ou dentro de uma rede de relacionamento muito próxima, de amigo para amigo” (AMARAL; DIAS, 2008, p. 8). Tal configuração foi identificada nos relatos de nossos entrevistados, conforme apresentado no

capítulo anterior e, segundo os referidos autores, essa é uma característica comum ao fenômeno esportivo.

Nesse sentido, segundo Tiago Perin, o surfe brasileiro ainda está engatinhando no que diz respeito ao treinamento de atletas. Muitos atletas ainda são orientados por familiares ou conhecidos que possuem experiência prática. Conforme Tiago Perin, ainda se escuta a frase: “treinamento para o surfe, tem que nadar. E nessas questões o surfe tem que tomar um rumo”. Para Carlos Alberto Diehl, mesmo com o crescente desenvolvimento do surfe nos últimos anos, “o surfista profissional ainda tem dificuldades de se encaixar no termo atleta devido à falta de disciplina no treinamento e de uma equipe por trás bem estruturada”. Isso parece ocorrer devido ao fato de que poucos atletas surfistas possuem condições financeiras para viajar com toda a equipe para todas as etapas e locais de treino, principalmente os atletas das divisões de acesso para o circuito mundial. Pedro Lucas, diz que poucos atletas realmente levam preparador físico e treinador, mantendo, muitas vezes, os treinadores nas competições e deixando o preparador físico para seu retorno para casa.

Por outro lado, quando se trata de atletas da elite mundial do surfe, é comum que eles levem consigo nas competições, pelo menos, um treinador. Esse auxilia o atleta e fornece coordenadas, de fora da água, sobre posicionamento, formação das ondas, melhores ondas. Além do treinador, a presença de uma equipe de preparadores físicos, com um líder, os quais fazem a preparação do atleta às etapas e nas etapas dos campeonatos. Todavia, Carlos Alberto Diehl resalta que, nesses grandes eventos de surfe, o reconhecimento em termos dos bastidores deixa muito a desejar, havendo certa invisibilidade em termos dos profissionais que atuam na formação dos atletas/ surfistas.

De acordo com o entrevistado Marcio Abreu, para uma preparação física adequada, o profissional necessita conhecer muito sobre o surfe e ter experiência prática, ou seja, ser praticante da modalidade, pois isso auxilia o



profissional no reconhecimento das necessidades do atleta nas ocasiões de treinamento e nos momentos pré, durante e pós a competição. Treinadores de surfe entrevistados por Ramos e colaboradores (2014) relataram que buscam, com os treinos, melhorar as competências de seus alunos para a prática do surfe. Um de seus entrevistados referiu que seu objetivo é “ensinar o ‘modo correto de surfar’ levando-os a se sentirem eficientes e bem sucedidos no que realizam”. Outro treinador entrevistado pelos autores (2014) destacou que busca “identificar e aperfeiçoar as aptidões esportivas dos seus alunos” (p. 823). Para Alemann (2015), um surfista com um bom desempenho é capaz de mostrar uma grande variedade de manobras e se mostra seguro ao realizá-las.

Em relação à preparação no surfe, Pedro Lucas destacou que é por meio do treinamento que o atleta vai adquirir potência, resistência, consciência corporal, ganho de amplitude, sendo a parte principal, o treinamento do surfe dentro da água. Além disso, ressaltou que é importante manter a periodicidade dos treinos para a prevenção de lesões de atletas e praticantes. O preparador Marcio Abreu entende que o surfe, por ser um esporte abrangente em função de suas variáveis de movimentos e manobras, exige um preparo combinado de valências físicas. Para Marcio Abreu devem-se atrelar momentos dentro e fora da água, trabalhando-se aspectos físicos e psicológicos. O método utilizado por Marcio Abreu busca agregar elementos do método pilates – para a manutenção da postura e a amplitude de movimento – com elementos do treinamento funcional – para que o atleta obtenha ganhos de força, potência, agilidade e resistência. Além disso, o método de Marcio Abreu contém alguns movimentos da ioga, sendo fundamentais para o controle e a amplitude respiratória no movimento.

O surfe é uma prática em que, em diferença de horas ou até de minutos, coloca o praticante, seja atleta profissional ou amador, em diferentes condições do mar. De tal modo, estar bem preparado física e psicologicamente é essencial, sobretudo, para os atletas profissionais que competem em baterias (provas) de 30 a 40 minutos ininterruptos dentro do mar. Nesse

sentido, para Marcio Abreu, o bem-estar mental e a concentração do atleta influenciam amplamente em seu desempenho, podendo, em muitos casos, definir os resultados da competição. Ao considerar que os atletas de surfe viajam para diferentes locais – cidades, estados, países –, para surfar, seja por lazer ou competição, evidencia-se outras condições distintas, uma vez que cada praia/mar possui características específicas em termos de clima, temperatura, formação de ondas, vento, correntezas, etc. A isso, Amaral e Dias (2008, p. 15) atribuem à denominação de “imprevisibilidade do terreno de prática”. Assim, o treinamento para o surfe deve preparar o atleta, também, para enfrentar as diversidades dos locais de surfe. Thiago Perin destaca que quem trabalha com surfistas, amadores ou profissionais, que viajam ao longo do ano, a preparação física deve ser feita considerando-se o local para o qual o indivíduo irá, visando atender as condições que poderão ser encontradas. Para Amaral e Dias (2008), tal desconhecimento ou imprevisibilidade do local de prática possui relação com os motivos de adesão ao surfe, visto que a busca por atividade de aventura na natureza, frequentemente, está associada ao prazer oriundo da exposição a riscos. Isto é, o afloramento e/ou a intensificação de sensações e emoções diversas geradas pela “superação de determinados desafios geográficos” (PEREIRA; ARMBRUST; RICARDO, 2008, p. 18).

Segundo Allan Menache, o preparador físico, tendo em vista todas as variáveis do surfe, deve ter um plano de trabalho para com o atleta de surfe profissional ou amador, no qual a orientação deve se basear em objetivos pré-estabelecidos, sendo a preparação física uma das chaves para a conquista de tais objetivos. Para tanto, cabe referir a importância do trabalho multidisciplinar, de modo a se buscar não apenas o melhor desempenho, mas a saúde integral do praticante de surfe. Nessa perspectiva, vale a ressalva de que, diferentemente de outros esportes, no surfe, o estabelecimento de relações entre a prática da modalidade e a ideia de saúde, culminou com representações e discursos construídos recentemente na sociedade



(AMARAL; DIAS, 2008). Isso porque, de acordo com os autores, ao invés da ideia de saúde, predominava no imaginário social a associação do surfe com práticas “ilícitas” e com a “permissividade”.

Ainda no âmbito do treinamento, Allan Menache explica que o surfista necessita de uma preparação física acompanhada e disciplinada, respeitando seus limites. Tal trabalho requer um profissional capacitado para desenvolver a periodização de treino, conforme Allan Menache:

O mais importante da periodização é primeiro conhecer a modalidade que está atuando, saber quais aspectos neurais, metabólicos e mecânicos que norteiam essa modalidade, conhecer as regras do esporte, quanto tempo o surfista tem que surfar, o que ele tem que fazer para obter as melhores notas, qual o nível de resistência que ele precisa ter em um dia de competição, para com isso trabalhar os aspectos gerais e os específicos do treinamento (Allan Menache, Preparador Físico de Surfe).

Observa-se na fala de Allan Menache uma visão pautada em aspectos biodinâmicos do indivíduo, nesse caso, o surfista. Além disso, nota-se que seus objetivos quanto à preparação física direcionam para a busca de ótimos desempenhos em competições. Compreendemos que seu discurso possui relações com o trabalho que exerce, isto é, a preparação física de surfistas profissionais, muitos deles, inseridos na elite mundial do surfe com a função de representar o Brasil no circuito mundial. Entretanto, cabe mencionar que a preparação física do surfista profissional pode ser conduzida com outros elementos articulados ao trabalho físico, como o próprio Allan Menache frisou ao falar sobre a importância do trabalho multi e interdisciplinar na preparação do atleta. Nesse sentido, Tiago Perin também reforçou que não é apenas talento que leva o atleta a ser campeão, é necessário esforço, trabalho físico e psicológico de qualidade, dieta e sono adequados, entre outras variáveis que ainda não são tão destacadas no cenário do surfe.

Outro personagem importante e com papel fundamental no universo do surfe é o treinador que, além de atuar no processo de ensino do surfe (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012), busca auxiliar o atleta nos períodos competitivos. Nos campeonatos, é comum o treinador desempenhar o papel de orientar o atleta sobre o seu posicionamento no mar e as melhores ondas que se formam durante as baterias, visando colocar o surfista nas ondas com maiores potenciais de manobras e, conseqüentemente, de maiores notas. De acordo com Leandro Dora “é outra visão de fora do mar, pois, muitas vezes, se pode enxergar o mar de cima e, portanto, se possui uma visão de maior alcance quanto a formação de ondas”. Para Leandro Dora, o trabalho de treinador ainda é uma prática recente no âmbito do surfe; mas, principalmente, os atletas notam a diferença que a orientação pode gerar para o desempenho. Com isso, o relevante trabalho do treinador vem sendo disseminado entre atletas, sendo, aos poucos, aceito e reconhecido como um profissional com atuação importante no surfe.

Para Allan Menache, o fato do surfe ser uma modalidade que integra o rol dos esportes olímpicos traz ressonâncias positivas para os profissionais que almejam atuar nesse campo. Todavia, ressalta que o aumento do mercado de trabalho também requer maiores responsabilidades, denotando a necessidade de que os profissionais estejam preparados para atender as demandas e necessidades dos surfistas profissionais, amadores e àqueles que desejam dar início à prática. Ramos, Brasil e Goda (2012), ao investigarem a percepção dos treinadores sobre sua aprendizagem profissional no surfe, verificaram que a aprendizagem do tipo informal tem sido a principal forma de obtenção de conhecimentos desses indivíduos para o ensino do surfe. Ou seja, o conhecimento utilizado pelos treinadores para o ensino do surfe é pautado nas experiências pessoais de prática, nas trocas de informação com outras pessoas, na observação de outros treinadores, em informações de *sites* especializados de *internet* e de revistas e filmes de surfe, e de reflexões



peçoais sobre os processos de ensino da modalidade. Em segundo lugar, os autores (2012) identificaram o uso da aprendizagem não formal, oriunda de cursos de curta duração, realizados por associações da modalidade, por exemplo. E, por fim, localizaram a aprendizagem formal como aquela menos utilizada pelos treinadores à busca de conhecimentos para o ensino do surfe, a qual foi citada por apenas um dos 11 participantes do estudo de Ramos, Brasil e Goda (2012), embora nove deles possuíssem nível superior de formação, sendo três em Educação Física.

Na presente pesquisa, de sete entrevistados, quatro citaram os cursos de formação superior em Educação Física, como espaços em que se constituíram conhecimentos para o trabalho, principalmente, de preparadores físicos no surfe. Talvez, a criação de disciplinas voltadas aos conteúdos de surfe em cursos de graduação do país, sobretudo, na área da Educação Física, possam colaborar para a ressignificação das formas de aprender e ensinar o surfe, conforme propõe o professor entrevistado ao falar sobre os objetivos da disciplina “Práticas corporais: o ensino do surfe”:

Além da aprendizagem da prática, o significado e sentido ao fazer essa prática corporal. Como cada pessoa consegue, ao realizar determinada prática corporal, atribuir um significado, sensação, observar a reação de uma pessoa que está ficando de pé em uma prancha, é uma coisa sensacional. Porque não somos daquele meio, as pessoas partem da premissa de que não são capazes de fazer aquilo em primeiro lugar, e; quando começam a fazer e conseguem fazer, elas começam a dominar o meio líquido e o controle da prancha e da técnica, é sensacional. Então, para mim, é essa satisfação de poder, de alguma maneira, produzir esse significado de prazer nas pessoas por estarem conhecendo essa prática corporal e as possibilidades inúmeras de interagir com a natureza (Fabiano Bossle, Professor Universitário).

Souza e Veloso (2018) corroboram com o depoimento de Fabiano Bossle ao referirem que o ensino do surfe pode congrega prazer e

aprendizado, se constituindo em momentos de interação social entre os envolvidos ao mesmo tempo em que também se insere como um instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem não somente do surfe, mas, sim, de aspectos culturais que atravessam esse esporte. O surfe é um esporte em ascensão em vários lugares do mundo. A sua estreia nos Jogos Olímpicos em 2020, provavelmente repercutirá no aumento da difusão de sua prática – que já atrai uma diversidade de praticantes: crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência. Nessa direção, tem-se um potencial cenário para a atuação profissional, seja para o ensino do surfe na esfera de uma prática corporal para o lazer ou para o trabalho em especialidades direcionadas ao alto rendimento esportivo de surfistas.

Para Allan Menache, a entrada do surfe nas disputas dos Jogos Olímpicos, ao mesmo tempo em que incrementará as oportunidades de atuação profissional junto à modalidade, aumentará a responsabilidade destes personagens, conforme registra:

A importância que temos nas mãos está crescendo junto com o surfe e os surfistas. As pessoas vão olhar para o que você faz com atenção. As pessoas passam a querer fazer aquilo que você faz bem, e que os surfistas fazem, e a responsabilidade é grande. Eu vejo que isso não vai parar tão cedo. Esse crescimento do esporte no Brasil e no mundo vai levar o surfe para um patamar que ainda nem imaginamos e acredito que vá ganhar uma importância e, talvez, disputar com o futebol a preferência nacional. Não sei, mas, com certeza, será o segundo esporte mais praticado, curtido pelas pessoas de todas as idades. Acho que patrocinadores, pessoas que investem no mercado que se preparam para trabalhar com o surfe, terão ótimos resultados nos próximos anos (Allan Menache, Preparador Físico de Surfe).

É possível observar na citação supramencionada que a estreia do surfe nos Jogos Olímpicos de 2020 em Tóquio (Japão) reserva altas expectativas, sobretudo, dos personagens engajados à modalidade. Allan Menache “arrisca”, inclusive, sinalizar a



superação da monocultura do futebol no Brasil pela prática do surfe. Sobre esse assunto, vale trazer a fala de Fabiano Bossle ao se referir sobre a transmissão da disputa final do circuito mundial, em que Gabriel Medina foi campeão: “[...] Eu sai daqui [local de trabalho] correndo para casa, porque era meu GRENAL [partidas de futebol entre os times *Sport Club* Internacional e Grêmio Futebol Porto-Alegrense], meu futebol, eu tinha que ver, não podia estar fora daquilo (Fabiano Bossle, Professor Universitário). Cabe mencionar que não temos evidências para debater o potencial de alcance do surfe no Brasil, tampouco para compará-lo ao futebol. Todavia, esperamos, em um futuro próximo, ver a prática do surfe mais disseminada e popularizada entre os brasileiros, não apenas nas regiões e locais que desfrutam de praias, mas, sim, que outras formas de se conhecer e experimentar esse esporte sejam descortinadas, levando-o às pessoas que ainda desconhecem e/ou àquelas que são privadas de tal prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou averiguar a percepção de profissionais do surfe (preparador físico, treinador e professor) sobre a atuação no âmbito desta prática. Os relatos dos participantes permitiram evidenciar que o início das atividades profissionais de preparador físico, treinador e professor universitário do surfe tiveram estreitas relações com a prática pessoal de cada um nessa modalidade ao longo da vida. Acompanhando o desenvolvimento do surfe, sobretudo, no Brasil, os entrevistados passaram a atuar, em distintos lugares e posições, como profissionais do surfe. Em seus discursos, notou-se a preocupação com o desenvolvimento de métodos para se potencializar o desempenho de surfistas em campeonatos, bem como em promover ressignificações acerca do ensino do surfe e das profissões ligadas a ele, incluindo-se a busca por maior valorização profissional.

Foram observadas similaridades quanto ao ingresso dos colaboradores na prática do surfe, havendo influências da família, de amigos, além

da facilidade de acesso ao ambiente à prática. Por outro lado, ao analisarmos as formas de ingresso na atuação profissional no campo do surfe, notamos que diferentes caminhos foram trilhados pelos nossos colaboradores: alguns criaram métodos próprios para a preparação física dos surfistas; outros articularam métodos como o pilates e o treinamento funcional com elementos direcionados à preparação para o surfe; outros fundaram escolas de surfe e se vincularam a “marcas”, denotando aproximação ao viés mercadológico do esporte; e, um deles, construiu metodologia própria para o ensino do surfe enquanto disciplina universitária à graduandos (as) do curso de Educação Física.

Por atuarem, especialmente, no âmbito da preparação física e técnica de surfistas – inclusive de profissionais –, os depoimentos de seis dos entrevistados foram direcionados, quase sempre, para os aspectos acerca do que o profissional deve/pode fazer a fim de se alcançar melhorias no desempenho dos atletas. Também foi apontado o bem-estar psicológico, sendo reconhecida a sua grande representatividade e influência na conquista de bons resultados em competições de surfe. Diferentemente, um dos entrevistados, o professor universitário, trouxe elementos relativos ao ensino do surfe no contexto universitário, abordando o surfe como prática cultural e, de tal modo, destacando possibilidades de seu ensino a partir da perspectiva sociocultural do fenômeno.

Reconhecemos que o estudo possui limitações na medida em que a entrevista utilizada para a coleta de dados se restringiu a tratar de questões gerais acerca da inserção e da atuação de sete personagens em distintas atividades profissionais no campo do surfe. Por outro lado, entendemos que os resultados apresentados trazem contribuições no âmbito acadêmico e científico, uma vez que expõem os percursos de indivíduos que se engajaram em atividades do surfe pouco abordadas na literatura nacional. Isso pode ser observado por meio das referências das quais lançamos mão para discutir os dados encontrados. Dentre as atividades que buscamos abordar, localizamos estudos sobre



treinadores do surfe para dialogar com os resultados encontrados. Entretanto, não foram achadas publicações sobre as atividades de preparador físico e professor, no caso, universitário, atuantes no universo do surfe. Desse modo, esperamos que o estudo colabore

para dar visibilidade aos personagens do surfe investigados: preparador físico, treinador e professor – este, inserido em variados níveis e locais de formação para o surfe –; e que suscite o interesse de outros pesquisadores para o desenvolvimento de investigações sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEMANN, Jasper von. The distributive justice of waves for surfing. **Fair Play**: revista de filosofia, ética y derecho del deporte, v. 3, n. 1, 2015.

AMARAL, Ananda Veras de; DIAS, Cleber Augusto Gonçalves. Da praia para o mar: motivos à adesão e à prática do surfe. **Licere**, v. 11, n. 3, dez., 2008.

AUGUSTIN, Jean-pierre. Emergence of surfing resorts on the Aquitaine littoral. **Geographical review**, v. 88, n. 4, p. 587-595, 1998.

AUGUSTIN, Jean-Pierre e colaboradores. Surf atlantique, les territoires de l'éphémère. **Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine**, 1994.

AUGUSTIN, Jean-Pierre. Surf atlantique: les territoires de l'éphémère. **Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine**, 2019.

BOOTH, Douglas; THORPE, Holly. Form and performance in oral history (narratives): historiographical insights from surfing and snowboarding. **The international journal of the history of sport**, v. 36, n. 13/14, p. 1136-1156, 2019.

BRASIL, Vinícius Zeilmann; RAMOS, Valmor; TERME, Antuniel Aécio. O surfe como esporte moderno: uma proposta de taxonomia. **EFDeportes**, ano 15, n. 145, junho, 2010.

DIAS, Emilly Yasmin Corrêa; ARAÚJO, Patrícia de. As marés de aventura: o surfe no município de Salinópolis entre ações e possibilidades. **Licere**, v. 22, n. 1, mar., 2019.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor; RICARDO, Denis Prado. Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Corpoconsciência**, v. 12, n. 1, p. 18-34, jan/jun, 2008.

FLICK, Urie. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FORTES, Rafael. Notas sobre surfe, mídia e história. **Recorde**, v. 1, n. 2, dez. 2008.

GOMES, Leonardo do Couto; SOUZA NETO, Amilton; ROJO, Jeferson Roberto; MORAES E SILVA, Marcelo. Nas ondas da ciência: perfil da produção do conhecimento sobre o surf em periódicos brasileiros. **Licere**, v. 20, n. 4, dez., 2017.

GUIBERT, Christophe. Surfe, “contracultura” e lucros: as estratégias da imprensa especializada na França. **Recorde**, v. 11, n. 2, p. 1-23, jul./dez., 2018.



GULIN, Nicole; ANDRÉ, Hendryo. A representação do surf brasileiro na mídia antes e depois da conquista do Campeonato Mundial 2014 pelo surfista Gabriel Medina. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38. Rio de Janeiro. **Anais...**, 2015.

RAMOS, Valmor e colaboradores. Trajetória de vida de treinadores de surfe: análise dos significados de prática pessoal e profissional. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, p. 815-834, jul./set., 2014.

RAMOS, Valmor; BRASIL, Vinícius Zeilmann; GODA, Ciro. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Revista de educação física**, v. 23, n. 3, p. 431-442, 3 trim., 2012.

SOUZA, Thiago Silva de; HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara; RIGO, Luiz Carlos. Possibilidades heterotópicas do surfe: uma análise do discurso de Ricardo dos Santos. **Licere**, v. 22, n. 3, set., 2019.

SOUZA, Vinícius Cardoso de; VELOSO, Rafael Campos. Surfe e educação não formal: potência e a prática no projeto social “Surf e stand up paddle para todos”. **Olimpianos**, v. 2, n. 3, 2018.

Dados do autor:

Email: arthurkops@hotmail.com

Endereço: Rua Dona Inocência, 150, Jardim Botânico, Porto Alegre, RS, CEP 90690-030, Brasil

Recebido em: 07/02/2020

Aprovado em: 17/03/2020

Como citar este artigo:

PETERSEN, Arthur Kops; BATAGLION, Giandra Anceski; MAZO, Janice Zarpellon. Da prática pessoal à atuação profissional no surfe: as atividades de preparador físico, treinador e professor. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 41-56, jan./abr., 2020.



FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES PROPOSTOS PARA O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: KNOWING PROPOSALS FOR TEACHING DANCE IN SCHOOL

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA: CONOCIMIENTO PROPUESTO PARA LA ENSEÑANZA DA DANZA EN LA ESCUELA

Carlos Afonso Ferreira dos Santos

Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

Email: afonso.fersantos@gmail.com

Welison Alan Gonçalves Andrade

Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

Email: andradewalan@gmail.com

RESUMO

Neste estudo temos como objetivo analisar os saberes tratados em aulas de um componente curricular da licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará, com ênfase para os saberes voltados ao ensino da dança na escola. A técnica de pesquisa utilizada foi a observação participante e a nota de campo. Como resultado, sistematizamos os saberes relacionados aos fatores de movimento de Rudolf Laban, a concepção de dança como construção sociocultural, a consciência corporal e os processos criativos. Concluímos que tais saberes, dentro da formação inicial em análise e na direção de um olhar crítico, visam vivências criativas, conscientes e reconstruídas com a dança no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Física; Dança; Escola.

ABSTRACT

In this research we aim to analyze the knowledge treated in classes of a curricular component of the degree in Physical Education of the Federal University of Pará, with emphasis on knowledge focused on dance teaching at school. The research technique used was participant observation and field score. As a result, we systematize knowledge related to Rudolf Laban's motion factors, the conception of dance as sociocultural construction, body awareness and creative processes. We conclude that such knowledge, within the initial formation under analysis and in the direction of a critical look, aim at creative, conscious and reconstructed experiences with dance in the school environment.

Keywords: Teacher Training; Physical Education; Dance; School.

RESUMEN

En este estudio pretendemos analizar los conocimientos tratados en las clases de un componente curricular del grado en Educación Física de la Universidad Federal de Pará, con énfasis en el conocimiento enfocado en la enseñanza de la danza en la escuela. La técnica de investigación utilizada fue la observación de los participantes y la puntuación de campo. Como resultado, sistematizamos el conocimiento relacionado con los factores de movimiento de Rudolf Laban, la concepción de la danza como construcción sociocultural, conciencia corporal y procesos creativos. Concluimos que tales conocimientos, dentro de la formación inicial



bajo análisis y en la dirección de una mirada crítica, tienen como objetivo experiencias creativas, conscientes y reconstruidas con la danza en el entorno escolar.

Palabras clave: Formación Docente; Educación Física; Danza; Escuela.

INTRODUÇÃO

A dança, expressão representativa de diferentes aspectos de nossa vida, pode estar presente na escola como um dos conteúdos tratados, pedagogicamente, no componente curricular Educação Física (SOARES et al., 1992), bem como pode estar presente na Universidade. Assim ocorre desde a década de 1930 por meio de cursos no país na área da Educação Física (BRASILEIRO, 2008).

Diversos são os estudos acerca da relação dança na escola e dança na formação inicial (BRASILEIRO, 2008, 2009; UGAYA, 2011; EHREBERG, 2008, 2014; MIRANDA; EHREBERG, 2017; SANTOS et al., 2017; BARBOSA; MOREIRA, 2018), produção do conhecimento pertinente à prática docente na apresentação e desenvolvimento da dança como conteúdo na escola. Nesta pesquisa, buscamos, também, suscitar reflexões sobre essa relação, especialmente com referência a uma disciplina acadêmica que discute e fornece fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino da dança no contexto escolar.

Trata-se de um estudo que contempla as atividades curriculares do curso de formação de professores em Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Belém-PA, com ênfase em experiências desenvolvidas a partir do componente curricular “Bases Teóricas e Metodológicas do Ensino da Dança” (BTM do ensino da Dança) o qual, conforme aponta seu Projeto Pedagógico (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA, 2011), busca fornecer e dialogar saberes da dança em sua relação social com a prática educacional. Isso acontece por intermédio do delineamento de objetivos ligados a aprendizagem dos métodos, estratégias, técnicas e procedimentos de ensino, assim como das estratégias avaliativas que recaem sob as especificidades do trabalho com o conteúdo Dança nos espaços escolares.

A formação inicial é uma fase fundamental para contribuir na forma como o futuro professor de Educação Física irá abordar e desenvolver a dança em sua prática educativa. Nessa fase, o trabalho com essa prática corporal não visa formar profissionais em dança, mas proporcionar conhecimentos, vivências e reflexões acerca do papel desse conteúdo no desenvolvimento motor, social e afetivo dos seus praticantes (EHREBERG, 2008; UGAYA, 2011). Contudo, segundo Brasileiro (2008), professores de Educação Física não se consideram capacitados para tratar de um conhecimento que foi desenvolvido em uma ou duas disciplinas em sua formação inicial.

Posto isto, esta pesquisa tem como objetivo analisar os saberes tratados em aulas desenvolvidas a partir de um componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFPA, com ênfase nos saberes voltados ao ensino da dança na escola. Assim, buscamos ponderar sobre as possibilidades do professor de Educação Física no ensino dessa prática corporal, especialmente no âmbito escolar.

METODOLOGIA

Para esta pesquisa qualitativa, consideramos a análise das aulas desenvolvidas com uma turma de 25 alunos, durante o período de um semestre (17 aulas no total), a partir do componente curricular “BTM do Ensino da Dança”, o qual integra a ementa do curso de licenciatura em Educação Física da UFPA, campus Belém-PA, no período correspondente ao 6º semestre.

A coleta de dados se deu por meio de análise documental, tipo de pesquisa que possui por característica a análise de documentos escritos, manuscritos ou impressos (CELLARD, 2008), a qual teve por fonte a ementa da disciplina “BTM do Ensino da Dança”, localizada no Projeto Pedagógico do curso investigado. A análise da



referida ementa possibilitou a compreensão da concepção de dança presente na disciplina.

Para coleta, realizamos ainda observação participante em sua forma natural. Segundo Marconi e Lakatos (2003), esta técnica caracteriza-se pela participação real do pesquisador com o grupo que investiga. Por sua vez, natural porque o observador é sujeito pertencente ao grupo em questão. Confirma-se esta forma, na pesquisa realizada, mediante o fato de os pesquisadores observadores serem discentes do curso de Educação Física da UFPA e, portanto, cursarem a disciplina “BTM do Ensino da Dança”.

Com base na técnica de pesquisa adotada, utilizamos como instrumento de coleta o registro em diário para anotação dos conhecimentos tratados na disciplina e atividades desenvolvidas pela turma. Segundo Bogdan e Taylor (1998), a nota de campo constitui ferramenta necessária na técnica de observação participante, uma vez que evidencia o relato escrito produzido na imersão do investigador no grupo pesquisado.

Para a análise dos dados, seguimos as orientações de Bardin (2009). A análise de conteúdo dos registros em diário seguiu as etapas de pré-análise, exploração e interpretação inferencial. A pré-análise consistiu na organização do material coletado em campo (aulas teóricas e práticas). A exploração, fase seguinte, prezou pela codificação, classificação e categorização dos principais conteúdos trabalhados na disciplina “BTM do Ensino da Dança”. Por fim, a partir da interpretação dos dados e das reflexões teóricas travadas, foi possível a proposição de saberes em dança possíveis de serem desenvolvidos na formação inicial em Educação Física (Figura 1).

Durante a análise, não tivemos a pretensão de indicar quais saberes específicos devem obrigatoriamente estar vinculados aos currículos de licenciatura em Educação Física, mas sim analisar, compreender e descrever os saberes e as experiências que podem contribuir na formação de professores de Educação Física no que diz respeito ao ensino da dança.

Uma breve incursão teórica sobre dança na educação física escolar

No campo educacional crítico, uma das principais atitudes voltadas à dança se inscreve na possibilidade de transcender seu mais comum e usual conceito, o qual atribui a esta prática corporal sentidos diversos: movimentos sequenciais, espontâneos, descontextualizados ou desprovidos de significado. No debate escolar, e principalmente na Educação Física, práticas guiadas por este entendimento revelam-se hegemônicas.

Os sentidos em evidência nos direcionam para a compreensão de que a prática da dança pode, de forma contrária, relacionar-se com aspectos de reconstrução. Tudo porque, conforme Tourinho e Silva (2006), essa compreensão passa pela ideia de autoconhecimento, na qual compreende o corpo humano em profunda ampliação de seu repertório individual pelo conhecimento de suas possibilidades expressivas.

Ao transferimos o sentido das possibilidades expressivas da dança para o contexto da educação, outras reflexões emergem. Marques (2003), ao delinear a proposta de “fazer-pensar” a dança, nos oferece subsídios para considerá-la a partir de dois extremos: a criação e a experiência.

O “fazer-pensar” a dança, de acordo com Marques (2003), enquanto manifestação oposta a simples prática da dança, indica uma essencial mudança em seu conceito, uma vez que dançar não se reduz a experiência corpórea, mas alarga as possibilidades criativas para tal feito. Com isto, “fazer-pensar” a dança se interliga a processos que mesclam criação e experiência à finalidade de “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo [...]” (MARQUES, 2003, p. 24), assim como as relações humanas e sociais em contextos de produção de cultura.

Em diálogo, atentar a cultura como produto de manifestações representativas da vida em humanidade, a exemplo da dança, direciona para o modo como tais produções são socializadas no ambiente escolar. Como conteúdo e conhecimento na Educação Física escolar, a dança carece de atenção quanto a seu trato, em virtude dos contextos, sentidos e significados que abarca e abarcou na história humana.



Por isso questionamos, com base em reflexão conjunta com Ehrenberg e Gallardo (2005), quais motivos levam ao trato pedagógico com a dança na Educação Física escolar significar processos que recaem sob o simples trabalho de composição coreográfica com fim nela mesma?

Em tentativa de resposta a tal questionamento, podemos considerar que há uma anulação de sentido e significado da dança escolar quando se evidencia a proposição de trabalhos que se resumem a sequências de passos a serem aprendidos e reproduzidos, ou não estimula processos de criação, articulados a experiências em movimento, que objetivem a capacidade de sujeitos em produzir cultura. Sendo assim, qualquer experiência em dança que tome como elementos apenas formalidades técnicas podem ser capazes de extinguir práticas estimuladoras da possibilidade de criação pela experiência.

Em outras palavras, cabe enfatizar, em diálogo com o ensaio de Kleinubing, Saraiva e Melo (2011, p. 120), a construção de saberes na dança que extrapole o saber ligado a seus aspectos coreológicos, isto é, o trabalho com séries de movimentos convertidos em gestos de dança, e avance na construção de saberes que vislumbrem o respeito às possibilidades individuais e coletivas. Nesse contexto e em análise a priori, conforme as autoras, analisar a relação entre dança e sujeito que dança evidencia a ação de “um corpo que não mais representa ou interpreta, mas um corpo que propõe, cria, é”.

Apontamos, nesse caso, para a devida reflexão sobre o confronto entre a formalidade técnica e os aspectos expressivos em dança, assim como expressam Soares e colaboradores (1992). Há, na relação entre os dois aspectos, a possibilidade de um trabalho que reúna processos formais de execução técnica e processos expressivos sem, no entanto, descontextualizar o sentido da dança enquanto experiência corporal autônoma, individual ou coletiva. Refletir tal experiência nos permite um olhar quanto as suas especificidades em termos de linguagem que

expressa, comunica e dá sentido a práticas genuinamente culturais e históricas.

O destaque para as práticas culturais e historicamente produzidas no mundo reverbera em possibilidades para sua transmissão no espaço escolar. Forquin (1993) acentua esta evidência ao considerar a escola como uma instituição que tem por função a transmissão de cultura, entendida como conteúdo principal da educação, expresso em hábitos, crenças, valores, isto é, “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular” (FORQUIN, 1993, p. 12).

Vemos, nas considerações de Forquin (1993) que, ao constituir patrimônio humano, produzido e difundido durante gerações, a dança apresenta-se como conteúdo na escola, justamente por revelar-se enquanto cultura, carregado de valores e características que constituem, segundo destaca o autor, a experiência coletiva da humanidade.

Assim refletido, a dança como conteúdo na escola, e especificamente na Educação Física, desponta como prática corporal agregadora de possibilidades pedagógicas. A centralidade da pedagogia, nesse contexto, manifesta aporte na qual se buscam fundamentos que possibilitem a transmissão do conhecimento da dança na escola. Libâneo (2006), ao refletir sobre o caráter pedagógico da prática educativa, o situa como ação consciente, intencional e planejada, mediante objetivos e meios. Esses se estabelecem mediante critérios socialmente determinados, os quais são capazes de indicar o tipo de sujeito a ser formado, tal como os propósitos almejados com a prática educativa e, conseqüentemente, com a ação pedagógica.

Ressalte-se que a prática educativa almejada com a dança implica em escolhas pedagógicas voltadas a seu trato na Educação Física. Historicamente, a dança nesse componente curricular vem incorporando opções pedagógicas centradas na visualização de “corpos conchas”, tal como vem conceituar Marques (2011) para se referir a corpos moldados e admirados por intermédio de trabalhos pedagógicos com danças



codificadas, prontas, tecnicamente sistematizadas, sem que se permita vir a tona os corpos presentes dos estudantes.

Com esta opção política, trabalhos mais articulados com sentidos de criação, bem como de produção de conhecimento artístico-cultural na Educação Física escolar são deixados à margem da ação pedagógica. Convém-nos salientar, entretanto, que a opção política por formas e modelos de prática educativa, em especial com a dança, procede, de acordo com Sacristán (2000), do significado educativo, social e epistemológico que os professores atribuem ao conhecimento na escola.

Com efeito, as bases para o ensino da dança na Educação Física escolar resultam de concepções distintas. Quer sejam a dança para a criação, caso a opção epistemológica e educativa para esta vertente coincida com a educação de corpos dançantes críticos, e por isso “potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos” (MARQUES, 2011, p. 32). Quer sejam, ainda com a autora, a educação “de corpos conchas”, entendidos como corpos que se acomodam dentro de técnicas, passos e coreográficas prontas e ensinadas.

No campo da educação básica, uma análise pertinente para o caso da dança na Educação Física vem ao encontro dos direitos que os estudantes possuem em acessar níveis elevados de ensino, de pesquisa e criação artística, segundo suas capacidades. É o que evidencia o Art. 4º, item V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Sendo direito histórico de crianças, jovens e adultos, a produção artística, ao compor uma das dimensões humanas, na escola ganha valor formativo. Em sentido relacional, uma das estratégias a serem evidenciadas para a emergência desta dimensão em sujeitos em fase de escolarização perpassa o trabalho pedagógico com processos criativos. Para tanto, com vista à propagação de trabalhos desta esfera na educação escolar, a formação de professores ganha papel central no esclarecimento dos significados educativos que possuem os conteúdos, tal como a dança. Sacristán (2000, p. 185) assim ressalta:

[...] como o professor é o decisivo e imediato mediador das aprendizagens

dos alunos, e posto que a atitude que ele mantenha frente ao conhecimento condiciona enormemente a qualidade da aprendizagem e a atitude básica do aluno frente ao saber e à cultura, é importante a potencial responsabilidade que a formação do professorado tem neste sentido.

Coloca-nos o autor evidências-chave para formas de alcance a processos criativos com a dança na Educação Física escolar de repercussão direta na educação de corpos sociais e críticos, conforme Marques (2011). Destaca Sacristán (2000) que a condição para a qualidade da aprendizagem e para a forma como o aluno se relaciona com o conhecimento está na formação de professores e seu papel de transmitir aos discentes significados educativos aos conteúdos, condizentes com opções políticas bem demarcadas.

Nesse sentido, o corpo, os processos criativos e a produção artística emergem como cernes para um possível trabalho de contextualização com a dança na Educação Física escolar. Se nossa intenção política na escola reside na socialização de cultura e na possibilidade de, com ela, proporcionar novas experiências corporais aos alunos, tal como indicam Ehrenberg e Gallardo (2005) ao entenderem os conhecimentos na Educação Física como manifestações da cultura no corpo. A formação de professores igualmente necessita socializar bases teórico-práticas interligadas a esta possibilidade.

É a partir desse princípio que apresentamos e refletimos, a partir da seção seguinte, processos, conceitos, conteúdos e práticas observados na formação docente em Educação Física da UFPA, no componente curricular que trata do conteúdo Dança. Nosso intuito reside na elucidação de possibilidades de trabalho com a dança na educação básica privilegiadas por conteúdos que vislumbrem práticas criativas e reconstruídas, distantes, portanto, de práticas codificadas e meramente reproduzidas.

Refletindo conteúdos e práticas em dança a partir de experiência formativa docente



O componente curricular “BTM do Ensino da Dança” do curso de licenciatura em Educação Física da UFPA possui em sua ementa alguns elementos que remetem a incursão teórica construída na seção anterior. Ressalta-se neste contexto o

Estudo das formas básicas do movimento associadas à dança. Vivência e entendimento da dança como uma construção sociocultural. Aprendizagem da dança e suas relações com o movimento humano em suas possibilidades criativas e estético-expressivas. Reconhecimento da dança nas diversas manifestações da cultura de movimento e suas implicações metodológicas em educação física [...] (CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA, 2011, p. 75).

Nota-se, de modo abrangente, o estudo na disciplina das formas básicas de movimento em dança; sua vivência como prática construída social e culturalmente; bem como as relações inerentes ao corpo em movimento a partir de sentidos criativos, estéticos e expressivos. Com tais vertentes de significação, a dança é concebida na ementa do curso como prática corporal de importante valor sócio-histórico. Adicionado a isto, os sujeitos que a praticam são olhados como sujeitos dotados de possibilidades. Em sentido geral, possibilidades de transcender práticas codificadas e “corpos conchas”.

No contexto de análise a sua ementa, a imersão no processo formativo da disciplina “BTM do Ensino da Dança”, do curso de Educação Física da UFPA, permitiu-nos o repensar das práticas em dança a partir de duas vertentes: 1) sua vivência e 2) os saberes provenientes da vivência. Conforme Marques (2003), os textos e contextos da dança.

Os textos e contextos da dança foram ponto de partida para as discussões teóricas na disciplina do curso e, por consequência, figuraram como conceitos-chave para o desenvolvimento das aulas.

Paralelamente, dada a análise dos textos e contextos da dança, bem como seu ensino na escola e apropriação crítica na formação docente

em Educação Física, faz-se imperativo os seguintes questionamentos: o que ensinar na dança? Como ensiná-la visando o alargamento de experiências corporais criativas e conscientes pelos estudantes na escola?

Como ponto de partida, de acordo com elementos refletidos por Marques (2003), os quais transmitidos teórica e conceitualmente no componente curricular observado e vivenciado, elencamos alguns de seus conteúdos essenciais a serem ensinados na escola, dentre os quais, conforme expõe a autora, a) os aspectos e estruturas do aprendizado do movimento, b) a contextualização da dança e, por fim, c) sua vivência, perpassando as possibilidades de pensá-la como processo criativo. Esta vivência pode agregar elementos de ensino que manifestam, por exemplo, a improvisação, os repertórios e a composição coreográfica.

Em sentido geral, a insistência teórica em Marques (2003) explica nossa intenção em transpor os conteúdos em dança refletidos pela autora a propostas práticas para a vivência criativa, consciente e reconstruída da dança. Com efeito, os conteúdos expostos pela autora representaram a centralidade da proposta da disciplina em natureza prático-reflexiva, uma vez que suas vivências estiveram ligadas a aprendizagem dos aspectos que compõem o movimento em sua relação com o corpo (I), a contextualização da dança conforme suas finalidades educativas e culturais (II), e a produção criativa, atrelada a formas de pensá-la enquanto processo e não somente produto (III). Apresentaremos estes conteúdos em seções, de modo a facilitar a visualização do leitor.

Conteúdo I – interseção movimento e corpo

Ao destacarmos os conteúdos no plano do estudo do movimento na Educação Física escolar, tal como associado à proposta da ementa do curso no que concerne ao estudo das formas de movimento em dança, destaca-se a proposta de Laban (1990), os *fatores do movimento*, a saber: peso, espaço, tempo e fluência. Estes, se



trabalhados de forma combinada ou isolada, propõem um novo olhar ao movimento, provido de intencionalidade.

Tais fatores, sendo igualmente fatores de esforços do corpo, os quais são necessários existir para que haja movimento (RENGEL, 2003), expressam a possibilidade de trabalho na dança que passa pela viabilização de processos correspondentes às variadas formas de se movimentar no meio; movimentos estes, em si, construídos do ponto de vista do trabalho com a memória e imaginação, isto é, com a experiência pensante do fazer a dança.

Nas aulas desenvolvidas a partir do componente curricular em análise, a possibilidade de trabalho com a Dança a partir dos fatores do movimento esteve presente em diferentes momentos. Contudo, neste estudo destacamos apenas os seguintes: o momento de trabalho combinado e o momento de trabalho isolado dos fatores do movimento.

No momento de trabalho combinado, a intenção era trabalhar conjuntamente os elementos espaço, concebido como o trajeto que o movimento irá traçar em um meio; e fluência, a forma como se manifesta o fluxo em determinado movimento, podendo ser livre ou controlado. A dinâmica consistia em criar livremente movimentos a partir de nomes de pessoas para serem executados dentro de um trajeto delimitado e em fluxo contínuo.

No momento de trabalho isolado, todos os fatores do movimento foram considerados, sendo o espaço trabalhado a partir do deslocamento em diferentes direções, o peso a partir do deslocamento utilizando diferentes níveis de força, o tempo quando o deslocamento mudava de rápido para lento, e a fluência a partir de um deslocamento com fluxo contínuo. O elemento peso é compreendido como a energia do movimento do ponto de vista da força gasta para sua realização; enquanto o elemento tempo, diz respeito a velocidade que o movimento terá no espaço (lento ou rápido).

Tais dinâmicas, independente do objetivo, possibilitaram o contato com a teoria do método de Rudolf Von Laban na formação inicial, o que, segundo Godoy (2003), pode contribuir na formação de professores que podem futuramente

colaborar para o aprendizado de alunos que reconheçam seu corpo e suas possibilidades de movimento.

Conteúdo II – a dança como construção sociocultural

Segundo Barbosa (2011), as abordagens da dança incluem os aspectos pessoais, de caráter emocional, existencial e psicológico, considerando sua manifestação de acordo com o contexto e a intenção de quem dança. Além disso, podem envolver aspectos funcionais, ligadas a linguagem corporal, bem como abranger aspectos rituais, culturais ou sociais.

Na ementa da disciplina em análise, a dança é entendida como uma manifestação sociocultural. A dança, nesse sentido, é entendida como uma manifestação imbuída de crenças, histórias, significados, símbolos e valores, uma concepção que vai ao encontro da apresentada por Sborquia (2002), ao considerá-la como uma das diversas manifestações criadas pelo ser humano ao longo de todo processo histórico, considerando ainda que cada uma das manifestações da dança expressa um significado, um sentido, uma cultura. Nesta concepção de formação, o professor pode entender a dança na escola como um meio para o aluno conhecer várias formas de expressões e manifestações de diversas culturas.

Considerando suas finalidades educativas, o trabalho com a dança escolar que tem por ênfase a compreensão de sua demarcação cultural, social e histórica direciona para o modo de entendê-la enquanto prática corporal contextualizada com incidência em duas vertentes. Uma intrínseca, que ressalta as particularidades rítmicas, socioculturais e históricas das danças a partir de seu lugar de origem, perpassando a valorização da produção cultural de determinadas regiões (BRASILEIRO, 2003). Outra adaptada, que evidencia a contextualização, e não mera reprodução, de danças pertencentes a outras localidades (EHRENBERG; GALLARDO, 2005).



Conteúdo III – a consciência corporal enquanto ação impulsionadora de processos criativos em dança

Em virtude de outros diálogos teóricos permitidos pela disciplina vivenciada por discentes do curso de Educação Física, um ponto importante de discussão sobre a dança escolar refere-se ao postulado de Scarpatto (2001) ao indicar um pressuposto para sua efetivação na qual o movimento, como forma de expressão e comunicação do aluno, deve objetivar torná-lo crítico e participativo, em direção a sua autoexpressão e aprendizagem dos modos de pensar a partir dele.

Como uma das possíveis estratégias nesse sentido, a *consciência corporal*, conforme Marques (2009, s.p.), manifesta-se como “um processo de interação entre todos os aspectos implícitos no trabalho a ser desenvolvido com o corpo”. Dessa forma, compreende o exercício de percepção sobre o estado corporal em esferas que abrangem o físico, o espiritual, o psíquico etc., revelando uma atitude que, na dança, integra a indispensabilidade da presença do corpo para o desenvolvimento de atividades que necessitam de um estado elevado de autocontrole e, de um modo mais abrangente, consciência de si enquanto ser humano dotado de potencialidades transversalizadas nas práticas por meio do corpo em movimento.

No que remete a perspectiva de trabalho com a consciência corporal em dança, uma das técnicas evidenciadas na vivência prática da disciplina se referiu a técnica *Klauss Viana*, a partir do aporte teórico de Miller e Neves (2013). Baseado nos estudos focados no cérebro e na mente, esta técnica apoia-se em aspectos da consciência para a execução de ações e movimentos pelo corpo. Nesse sentido, atenção (estado de prontidão para a ação) e presença (capacidade de refletir sobre si), exercem centralidade em trabalhos que visam potencializar os movimentos, em especial no trabalho com a dança.

Segundo Miller e Neves (2013), ainda que a técnica *Klauss Viana* observe na atitude

consciente a base para a especialização do movimento, as atitudes inconscientes igualmente participam das ações de movimento no corpo, permitindo-nos a conclusão de que sujeitos dançantes nem sempre estão conscientes de tudo que ocorre em seu corpo, a exemplo dos processos de contração muscular e das memórias e imagens pessoais vindas à tona, as quais materializadas em movimento. Para este fato, o desenvolvimento da escuta é imprescindível, pois permite ao sujeito conscientizar-se das ações que ocorrem enquanto dança e se move.

Em certos momentos na disciplina observada e vivenciada, a consciência corporal e os aspectos de atenção, presença e escuta estiveram presentes. Em um primeiro momento, no início das atividades práticas, nas quais o docente da disciplina chamava a atenção dos discentes para tais aspectos, sendo necessários, por exemplo, aos trabalhos técnicos, como os fatores de movimento de Laban (1990), e expressivos.

Nessa direção, em um segundo momento, os trabalhos expressivos e de improvisação em dança requeriam aspectos da consciência corporal, especialmente da técnica *Klauss Viana*. Vivências com o Contato Improvisação nessa perspectiva foram constantes, nas quais os discentes, em dupla, tinham a oportunidade de experimentar possibilidades criativo-expressivas de relação corporal improvisada, mediante a construção de cenas dançantes, decorrentes da escuta a suas memórias pessoais. Conforme Kruschke (2012), o Contato Improvisação refere-se a uma proposta de arte-movimento, de natureza improvisada, caracterizada por um sistema de movimento com base na comunicação de corpos que se movem em constante diálogo. Com isto, ao fim dos experimentos, os alunos comentavam sobre a construção dos movimentos e as imagens, memórias ou lembranças que os inspiraram.

Podemos considerar que trabalhos de consciência corporal representaram atividades centradas na possibilidade de pensar a dança como processo criativo, possibilitando aos sujeitos que dançam transcenderem para formas



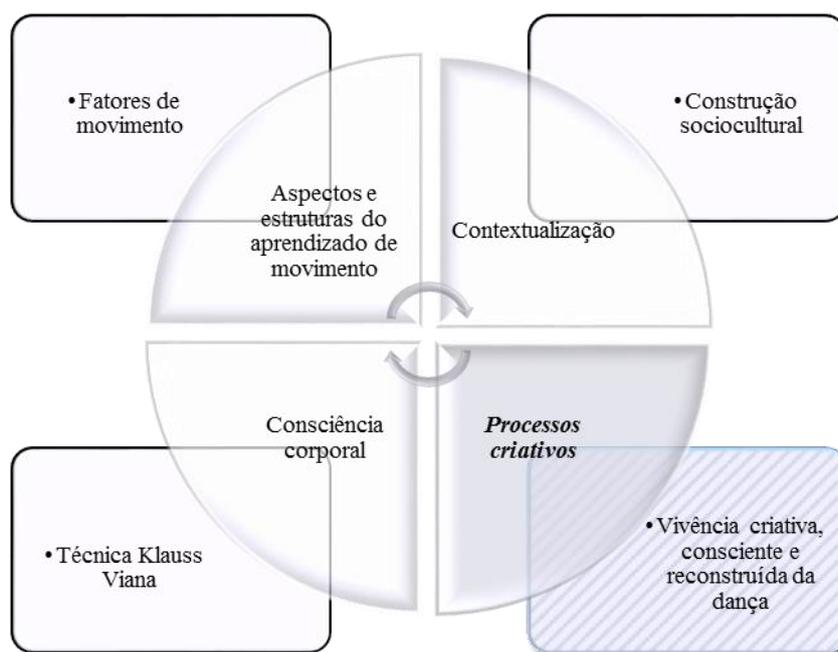
elaboradas de criação de cenas coreográficas e performances artísticas, por intermédio da consciência de movimento.

Uma síntese possível

Em face dos conteúdos em dança até aqui refletidos, os quais são de importante valor para

a materialização de vivências ancoradas a processos criativos na Educação Física escolar, apresentamos na imagem abaixo uma síntese, em forma de modelo formativo, dos conteúdos e práticas em danças possibilitadas pela disciplina “BTM do Ensino da Dança” do curso de Educação Física da UFPA.

Figura 1 – Conteúdos e práticas em dança vivenciadas no componente curricular “BTM do Ensino da Dança” da UFPA



Fonte: construção dos autores

Para melhor visualização, consta-se que o *grande círculo interligado* refere-se a conteúdos em dança possíveis de serem trabalhados na Educação Física escolar. Os *quadrantes* correspondentes referem-se, por sua vez, a propostas práticas alusivas aos conteúdos. Desse modo, o *quadrante em cor destacada* significa um produto. Quer dizer que “processos criativos”, ainda que seja conteúdo, é elemento-chave para o entendimento da dança como “Vivência criativa, consciente e reconstruída”. Logo, todos os outros conteúdos são capazes de gerar processos criativos em dança.

Assim explicado, a figura em questão revela que a proposta de formação docente do curso se articulou a necessidade de apropriação de saberes em dança, pelos discentes, em direção a proposição de práticas, em seu fazer profissional,

que prezem pelo sentido criativo, consciente, aliada a compreensão da dança como prática corporal contextualizada. Com isto, os fatores de movimento de Laban (1990), por exemplo, mostra-se como proposta prática específica dos aspectos e estruturas que compõem o aprendizado do movimento na dança. Consequentemente, funciona como um dos elementos que possibilitam vivenciá-la criativamente, uma vez que a criação de repertórios ou composições coreográficas depende de fatores como peso, espaço, tempo ou fluência no movimento de quem dança.

Resumidamente, podemos considerar que os diversos conteúdos se emaranham de forma complexa, tendo em vista o aprendizado de movimento, a contextualização, a consciência corporal e o processo criativo direcionarem-se a



um fim único: a vivência criativa, consciente da dança em sua forma reconstruída.

De modo a demonstrar um exemplo factível da interligação desses conteúdos, relatamos na seção seguinte a proposta de culminância da disciplina, a qual perspectivou avaliar os saberes apreendidos pelos alunos a partir das vivências teórico-práticas.

VITAE

Como quesito final de avaliação do componente curricular em análise, foi solicitado aos discentes a elaboração, em grupo, de coreografias com movimentos que representassem o contexto universitário. Dentre os grupos, destacamos aquele que ficou conhecido, posteriormente, como *VITAE*; um grupo que entregou uma proposta de apresentação que tinha como objetivo o despertar consciente para as formas pelas quais o problema da depressão se apresenta aos discentes no âmbito das instituições de ensino superior (IES), utilizando ainda os fatores do movimento e tendo como foco o processo criativo.

Contudo, após interesse coletivo dos discentes e incentivo docente para levar a apresentação do grupo para além da sala de aula, a proposta do grupo passou a utilizar também elementos cênicos presentes na expressão contemporânea da Dança e ter, nas suas apresentações, como noção central não necessariamente o ato de compreensão do público por intermédio da decodificação lógica, mas, especificamente, a recepção de mensagens resumidas em proposta visual e expressiva com o corpo, provida de aspectos estéticos e comunicativos no que diz respeito à relação universidade/depressão.

Um diagnóstico da proposta deste grupo nos impele a pensar nas possibilidades educativas quanto a dança contemporânea na Educação Física escolar, a qual, para isto, precisa ser elucidada como tema de trabalho na formação docente. De acordo com Kleinubing, Saraiva e Melo (2011), a dança contemporânea pode ser capaz de visualizar um corpo autônomo, um

movimento provido de possibilidades, um sujeito criativo e aberto a experiências, além de uma dança problematizada e focada no processo, não no produto final. Nesta perspectiva, num cenário de valorização e reconhecimento da diversidade humana e das problemáticas emergentes no mundo, a dança se apresenta como importante conteúdo formativo.

Na experiência discente de produção coreográfica, artística e cultural do *VITAE*, a apropriação dos saberes socializados na disciplina “BTM do Ensino da Dança” significou seu uso para fins educativos e artísticos. Exatamente porque o aprendizado dos fatores de movimento de Rudolf Laban foi imprescindível para a criação de formas coreográficas por meio do corpo. Também porque a consciência corporal representou, para os discentes, a atenção, presença e escuta de seus corpos para a incorporação crítica do tema trabalhado no *VITAE*, assim como para a execução das ações e movimentos. Finalmente porque o *VITAE* compreendeu uma proposta artística munida de significados e sentidos para a cultura universitária de nossos tempos. De tal forma, o produto destes saberes corrobora a síntese ilustrada na figura apresentada: a vivência criativa, consciente e reconstruída da dança por meio de processos criativos.

Conceitos e práticas em dança que visualizem um corpo cidadão: implicações na Educação Física escolar

A reconstrução da dança, propriamente na Educação Física, implica a elucidação de um conceito valorativo referente a seu conteúdo na escola. Significa compreendê-la enquanto linguagem expressiva e possuínte de conhecimento próprio (BRASILEIRO, 2003).

A defesa de um sentido atribuído à dança enquanto dotada de linguagem expressiva rompe com características presentes em aulas de Educação Física escolar, segundo Gonçalves (2012), de controle do corpo e inautenticidade de experiências significativas em movimento pelo sujeito em formação escolar. Tais características,



conforme o autor, apontam para propostas de movimento elaboradas quase que unicamente pelo professor sem a necessária atenção as experiências de movimentos livres dos alunos, em função da valorização de normas motoras obrigatoriamente passíveis de cumprimento.

Passa pela formação cidadã, crítica e criativa da dança movimentos contrários ao disciplinamento do corpo nas práticas pedagógicas escolares da Educação Física. De tal forma, cabe aos profissionais do campo (professores em suas práticas pedagógicas, pesquisadores em suas produções científicas) a desmistificação daquilo que se entende por dança, de modo que a abertura a novas formas de concebê-la e pensá-la possam vir à tona.

Nessa direção, de modo metafórico, podemos sugerir que o primeiro movimento no trabalho pedagógico e educativo com dança não passe necessariamente pelo movimento corporal concreto e intencionado (o fazer a dança), mas um movimento de compreensão de seu conceito, sentido, significado. Essa compreensão pode ser capaz de permitir a construção de corpos que, a partir da dança, criam, constroem e transformem os cotidianos (MARQUES, 2003).

Com esta evidência, mais do que vivenciar diferentes estilos de dança e repertórios, mais do que produzir arte por meio desta prática corporal, o ponto de partida para o trabalho com a dança na Educação Física escolar, e conseqüentemente na formação docente, perpassa o esclarecimento de seu conceito (desejavelmente em perspectiva valorativa, voltada a uma concepção de dança articulada a processos criativos e produção de cultura), de seus sentidos nos mais distintos contextos sociais.

O ponto de partida em questão direciona para a formação de corpos cidadãos por meio da dança, segundo ressalta Marques (2011). As implicações disto para a Educação Física escolar repercutem, conforme a autora, na educação de corpos que se apropriam da dança de modo a fazer alguma diferença no mundo, portanto, corpos relacionais e críticos.

Nesta direção, considerando as experiências formativas do curso de Educação Física da UFPA, no componente curricular “BTM do Ensino da Dança”, podemos ressaltar que o

VITAE elucida claramente a construção de corpos cidadãos por meio da dança, em face da possibilidade de reflexão sobre um tema que inspira cuidado na sociedade e a produção coreográfica criativa e consciente em cima de sua socialização artística ao público. Corpos dançantes estes que criam, pensam, se relacionam e, especialmente, permitem que pensemos a sociedade tal como ela se apresenta.

CONCLUSÃO

As reflexões provenientes deste artigo enfatizam uma necessária aliança existente entre dança e educação, considerando, para tal feito, a formação docente como espaço profícuo para a apreensão crítica de saberes que possibilitem a ressignificação da vivência com a dança na Educação Física escolar.

A partir disto, sinalizamos que a apropriação, na formação inicial, de bases teóricas, práticas e vivenciais para o ensino da dança na Educação Física escolar precisa estar articulada a processos criativos por meio do corpo. Tal intenção formativa é condição *sine qua non* para a emergência de um novo olhar a esta prática histórica, sobretudo nos espaços formais de educação, dentre eles a Universidade e a escola.

Considerando a intenção em questão, sistematizamos saberes em dança, visualizados no processo formativo do curso de Educação Física da UFPA, no componente curricular “BTM do Ensino da Dança”. Nessa perspectiva, o aprendizado de movimento, especialmente a partir dos fatores de movimento de Rudolf Laban, a dança como construção sociocultural, a consciência corporal e os processos criativos manifestaram-se enquanto conteúdos e saberes que, na direção de um olhar crítico, visam vivências criativas, conscientes e reconstruídas com esta prática corporal no ambiente escolar.

O lançamento de um novo olhar ao conteúdo Dança, especialmente na escola, mostra-se, hoje, uma necessidade contemporânea na Educação Física, em virtude do legado histórico que carrega nas práticas pedagógicas do campo. Para isto, a formação inicial pode ser considerada



locus estratégico em prol de um projeto que reconstrua e entenda a dança como manifestação humana de significativo valor educativo e que, portanto, compreenda conhecimento que

possibilite a produção artística e cultural por crianças, jovens e adultos que acessam a Educação Física escolar na educação básica de nosso atual cenário histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Elisangela Almeida. **A dança na formação de professores de educação física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional.** 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.

BARBOSA, Elisangela Almeida; MOREIRA, Evando Carlos. A dança na educação física: saberes propostos na formação inicial. **Pensar a prática**, v. 21, n. 2, p. 264-275, abr./jun., 2018

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven J. **Introduction to qualitative research.** New York: Wiley, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança-Educação Física: (in) tensas relações.** 2009. 473f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O ensino da dança na educação física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, v. 14, n. 4, p. 519-528, out./dez., 2008.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a prática**, v. 6, p. 45-58, jul./jun., 2003.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. e colaboradores. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RS: Vozes, 2008.

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura.** 2011.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A dança nos cursos de licenciatura em educação física: diagnósticos e possibilidades. In: EHRENBERG, Mônica Caldas; FERNANDES, Rita de Cássia; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida (Orgs.). **Dança e educação física: diálogos possíveis.** Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **Os currículos de licenciatura em educação física: a dança em questão.** 2008. 166f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.



EHRENBERG, Mônica Caldas; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Dança: conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, v. 11, n. 2, p. 121-126, mai./ago., 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GODOY, Kathya Maria Ayres. **Dançando na escola**: o movimento da formação do professor de arte. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEINUBING, Neusa; SARAIVA, Maria do Carmo; MELO, Damiana. Saberes possíveis no processo de ensinar e aprender dança: revisitando bases epistemológicas. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 110-129, mai./ago., 2011.

KRISCHKE, Ana Maria Alonso. **Contato improvisação**: a experiência do conhecer o a presença do outro na dança. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino da dança. **Caderno pedagógico**, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MARQUES, Mariana. Consciência corporal: o que é? **Revista Ensaio Geral**, v. 1, n.1, jan.-jun., 2009.

MILLER, Jussara; NEVES, Neide. Técnica Klauss Vianna – consciência em movimento. **ILINX - Revista do Lume**, n. 3, p. 1-7, set., 2013.

MIRANDA, Rita de Cássia Fernandes; EHRENBERG, Mônica Caldas. Compondo percursos gestuais: a dança na formação inicial de professores de educação física. **Educar em revista**, n. 66, p. 177-192, out./dez., 2017.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, José Carlos dos e colaboradores. Contribuições da dança na formação inicial de professores de educação física da universidade do Piauí. **Pensar a prática**, v. 20, n. 4, p. 793-807, out./dez., 2017.



SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança no contexto da educação física:** os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

SCARPATTO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 53, p. 57-68, abr., 2001.

SOARES, Carmem Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

TOURINHO, Lígia Losada; SILVA, Eusébio Lobo. Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete da dança contemporânea. **Artefilosofia**, n. 1, p. 125-133, jul. 2006.

UGAYA, Andresa de Souza. **A dança na formação docente em educação física.** Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

Dados do autor:

Email: afonso.fersantos@gmail.com

Endereço: Passagem Frederico Francês, 390, Pedreira, Belém, PA, CEP 66080-250, Brasil.

Recebido em: 14/02/2020

Aprovado em: 24/03/2020

Como citar este artigo:

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; ANDRADE, Welison Alan Gonçalves. Formação docente em educação física: saberes propostos para o ensino da dança na escola. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 57-70, jan./abr., 2020.



A GINÁSTICA PARA TODOS E SUAS TERRITORIALIDADES

GYMNASTICS FOR ALL AND THEIR TERRITORIALITIES

LA GIMNASIA PARA TODOS Y SUS TERRITORIALIDADES

Eliana de Toledo

Universidade Estadual de Campinas, Limeira, São Paulo, Brasil

Email: eliana.toledo@fca.unicamp.br

Paula Cristina da Costa Silva

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Email: paula.silva@ufes.br

RESUMO

A Ginástica para Todos (GPT) vem gradativamente se disseminando em diversos contextos sociais de ensino formal e não formal, desde os cenários mais locais até aqueles considerados internacionais e transnacionais. A partir de um aporte bibliográfico, esse ensaio tem como objetivo trazer dados e reflexões sobre a Ginástica para Todos e suas territorialidades. Identificou-se que a GPT está presente em diferentes territórios, movida por motivos de natureza empírica, federativa e/ou acadêmica. E que há alguns territórios que se constituem como espaços de pertencimento e projeção do futuro, os quais foram criados justamente com a finalidade de agregar pessoas e instituições que possuem este sentimento de pertença a esta prática, como por exemplo, no Brasil: o FIGPT, o CONGPT e o Festival Gym Brasil. Concluímos que a GPT vive em constante dinamicidade, sofrendo influências locais e das particularidades de cada território, assim como transforma e constitui territórios.

Palavras-chave: Território; Ginástica Para Todos; Pertencimento; Cultura Corporal.

ABSTRACT

Gymnastics for All (GfA) is gradually spreading in different social contexts of formal and non-formal education from the most local settings to those considered international and transnational. Based on a bibliographic contribution, this essay aims to bring data and reflections on Gymnastics for All and their territorialities. It was identified that GfA is present in different territories, moved for reasons of an empirical, federative and/or academic nature. And that there are some territories that constitute spaces of belonging and projection of the future, which were created precisely with the purpose of bringing together people and institutions that have this feeling of belonging to this practice, as for example, in Brazil the FIGPT, CONGPT and the Gym Brasil Festival. We conclude that GfA lives in constant dynamism, suffering local influences and the particularities of each territory, as well as transforming and constituting territories.

Keywords: Territory; Gymnastics for All; Belonging; Body Culture.

RESUMEN

La Gimnasia para Todos (GPT) se está extendiendo gradualmente en diferentes contextos sociales de enseñanza formal y no formal, desde los entornos más locales hasta los considerados internacionales y transnacionales. Basado en una contribución bibliográfica, ese ensayo tiene como objetivo traer datos y reflexiones sobre la Gimnasia para Todos y sus territorialidades. Se identificó que la GPT está presente en diferentes territorios, movido por razones de naturaleza empírica, federativa y/o académica. Y que hay algunos territorios que se constituyen como espacios de pertenencia y proyección del futuro, que fueron creados precisamente con el propósito de reunir a personas y instituciones que tienen ese sentimiento de pertenencia a esa práctica, como por ejemplo, en Brasil: el FIGPT, el CONGPT y el Festival Gym Brasil.



Concluimos que la GPT vive en constante dinamismo sufriendo influencias locales y de las particularidades de cada territorio, así como transforma y constitui territorios.

Palabras clave: Territorio; Gimnasia Para Todos; Pertencientes; Cultura Corporal.

INTRODUÇÃO

Este texto, que possui o mesmo título dessa Seção Temática da Revista *Corpoconsciência* (2020), se constitui como um ensaio, com aporte bibliográfico, e objetiva trazer dados e reflexões sobre o tema “A Ginástica para Todos e suas territorialidades”. E teve sua inspiração no tema do VIII Congresso Brasileiro de Ginástica para Todos, realizado em novembro de 2019, realizado na cidade de Caldas Novas (Goiás), e que reuniu em torno de 250 participantes (de 12 estados), 200 ginastas apresentando-se nos 2 festivais (um deles o Gym Brasil) e 60 trabalhos de GPT.

Nosso ponto de partida para esse ensaio é situar inicialmente os conceitos de GPT e território, que alicerçam nossas futuras reflexões e proposições. Com relação ao conceito de GPT, temos a produção de Toledo e Schiavon (2008) que apresenta alguns deles, por autores nacionais e internacionais, e pela instituição que a rege, a Federação Internacional de Ginástica (FIG). Um dos conceitos apresentados no estudo, é o de Souza e Gallardo (1997, p. 35), que vem sendo largamente utilizado nas produções de GPT do país, assim como em nossas produções, sendo, portanto, o conceito pilar para este ensaio:

[...] a manifestação da cultura corporal que reúne as diferentes interpretações da ginástica (natural, construída, artística, rítmica desportiva, aeróbica, etc.), integrando-as com outras formas de expressão corporal (dança, folclore, jogos, teatro, mímica, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes.

Há um espectro interessante apresentado pelas autoras Toledo e Schiavon (2008), que aponta para uma consonância destes conceitos, que as faz concluir que a identidade da GPT está em sua diversidade, e este é o grande diferencial desta obra. E acerca disso, gostaríamos de

ampliar o debate das autoras, a partir da relação com os territórios, tema desta seção. A partir de nossa experiência e leituras no campo da GPT, há aproximadamente 30 anos, identificamos que o conceito de GPT traz novos contornos e dimensões a partir do território no qual está situada.

Assim, nos deslocamos para o segundo ponto que é conceituar território.

O conceito de território foi elaborado a partir dos pressupostos da Geografia política, inicialmente por Friedrich Ratzel (1844-1904), no qual se restringia ao espaço sobre o qual se exerce a soberania do Estado. Posteriormente, ao final do século XX e início do século XXI, conceitualmente território passou a incorporar outros aspectos como os sócio-econômicos e culturais ampliando sua abrangência e dotando-lhe de maior complexidade explicativa e densidade teórica (SILVA; SILVA, 2016).

Na atualidade, o conceito de território está ligado ao espaço geográfico e a luta de poder sobre ele fazendo-se presente nos trabalhos de grande parte dos estudiosos da Geografia superando a visão ingênua de que as relações sociais são construídas harmonicamente nesses locais. Para além das discussões presentes no campo da Geografia, o que pretendemos nesse texto é delimitar os debates sobre a GPT e a territorialidade para um campo no qual as manifestações da cultura corporal possam ser pensadas e reelaboradas.

Assim, corroboramos com Santos e Silveira (2003, p. 19) quando enunciam que podemos considerar “O sentido da palavra territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence [...]. Territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos é privilégio do homem”.

Portanto, o papel da territorialidade se traduz na formação de processos identitários locais, considerando sua dinamicidade, pois os elementos que a constituem (o sujeito, o espaço e



todas as suas interdependências) são susceptíveis de constantes variações no tempo.

Desse modo, a GPT ganha contornos sócio-espaciais pela incorporação do contexto local (econômico, político, cultural e histórico), ou seja, tratar da territorialidade na GPT é considerá-la a partir de suas diferentes construções sociais, fruto de uma mesma manifestação da cultura corporal. Nesse sentido, os seus praticantes a constituem de acordo com as condições materiais na qual estão inseridos, considerando sua raiz local.

SOBRE OS TERRITÓRIOS DA GPT

Podemos considerar que a GPT, que está presente em muitos territórios pelo mundo, sofre influências dos conceitos propostos por suas federações nacionais que, por sua vez, são influenciadas por aspectos teóricos-conceituais e culturais que são construídos, dialeticamente, a partir das relações sociais (BENTO-SOARES, 2019).

Dessa forma, é possível encontrar diferentes formas de se pensar a GPT, formas estas construídas historicamente por seus atores, quais sejam, treinadores, gestores, professores, que a disseminaram em seus países de origem, mas que também foram influenciados pela dinâmica da própria GPT, uma vez que sua vivência propicia a participação de grupos em festivais, encontros gímnicos e acadêmicos. Como exemplo ilustrativo dessas interrelações podemos citar algumas perspectivas:

- A **federativa**, que advém da prevalência dos conceitos de federações que possuem maior desenvolvimento na área da GPT e que influenciam outras federações próximas; e até mesmo, como parece ser o mais comum, a influência da maior federação em nível mundial, a Federação Internacional de Ginástica (a FIG);
- A **empírica**, que tem sua raiz a partir da influência da prática tradicional de GPT de grupos e associações, por vezes seculares e/ou populares na área da Ginástica;
- A **acadêmica**, que tem sua matriz a partir das produções científicas sobre a GPT.

Poderíamos ainda conceder alguns exemplos sobre cada uma dessas interrelações e perspectivas. No caso da federativa, há a influência do trabalho de algumas federações que possuem uma boa estruturação para a GPT, como é o caso: Alemã, Portuguesa, Britânica, Canadense, Dinamarquesa e Japonesa, dentre outras. No caso da empírica, temos exemplos internacionais de instituições e/ou grupos de GPT que possuem grande influência, como a Sokol (na República Tcheca); a Gymnastikhøjskolen i Ollerup (na Dinamarca); a Nittaidai University (no Japão), dentre outros. E finalmente, no caso da perspectiva acadêmica, há, por exemplo, a influência da proposta científica do Grupo Ginástico Unicamp (GGU), que pauta o trabalho de muitos outros grupos universitários brasileiros, como por exemplo: Cia Gímnica – UEM; GymUsp – USP; Grupo Labgin – UFES, Grupo Gymnarteiros – UFC; dentre outros (PAOLIELLO et al., 2014).

Ao analisarmos a GPT no contexto Pan Americano devemos levar em consideração a obra de Paoliello e colaboradores (2016), que traz um interessante resgate de aspectos históricos sobre a participação desses países no maior evento mundial de GPT, a World Gymnestrada (FIG, 2020). Os autores ainda trazem análises sobre o perfil de participação desses países, a partir de dados coletados durante o referido evento, assim como, destacam a relevância dos aspectos culturais e diversos na prática da GPT, aspectos esses relacionados às suas territorialidades. As autoras concluem também que

[...] the participation of PAGU has contributed to the increase of diversity of cultures and experiences in the American continent, in the sense advocated by Wichmann (2013:64). We believe that the opportunities for cultural sharing and interchange through a well-structured dialogue and collective initiatives (of groups and funding organizations that foster the development of gymnastics) can be beneficial to bring those groups together and it is crucial for the development of GfA in our continent. (PAOLIELLO et al., 2016, p. 81)



Mais uma vez ampliamos as reflexões dessa obra para trazermos à tona um tensionamento que existe acerca das formas de desenvolvimento da GPT em cada país pertencente ao continente Pan Americano, que estão diretamente relacionadas aos aspectos locais, embora pareçam ter culturas parecidas, proximidades geográficas, e por vezes a mesma influência imigratória. Os dados do artigo sobre a participação dos países norte-americanos mostram isso, assim como, dos países latino americanos.

No Brasil, o estudo de Patrício (2016) apresentou um panorama histórico acerca dos estados que inicialmente mais colaboraram para a divulgação e maior desenvolvimento da Ginástica para todos, doravante denominada de Ginástica Geral (GG). Seus entrevistados puderam narrar marcos nessa trajetória nacional, principalmente, num contexto federativo e confederativo, como a criação do primeiro comitê de GG da Confederação Brasileira de Ginástica, a criação de festivais nacionais de GG (como o Fegin e o Gym Brasil), dentre outros destaques.

O estudo de Toledo (2018) corrobora com o estudo anterior, identificando que muitos estados colaboraram para o desenvolvimento da GPT brasileira, com ênfase para os da região sudeste. No entanto, este estudo avança ao concluir que houve, para além de uma promoção da GG em instituições e estados, um trabalho colaborativo entre agentes e setores sociais para seu fortalecimento, tanto de instituições como de estados distintos:

Identificou-se também como houve uma rede de contatos que foi se estabelecendo, entre protagonistas de diferentes regiões e estados, assim como, de diferentes instituições, como universidades (Federal de Viçosa e Unicamp), federações nacionais (como a carioca, a paulista, a mineira, a gaúcha etc) e internacionais (como a PAGU e a FIG), autarquias (como o Sesc), Secretarias (como a estadual de São Paulo), dentre outras escolas, clubes e organizações esportivas. Este trabalho em rede se mostrou muito efetivo e com muitas iniciativas de sucesso, que nos

traz perspectivas importantes para a gestão e desenvolvimento da GPT no Brasil, devendo ser melhor valorizada e potencializada. (TOLEDO, 2018, p. 74).

Em relação aos territórios estaduais, o estudo de Oliveira e colaboradores (2018a) traz ainda aspectos marcantes sobre a influência da cultura local nos trabalhos de GPT de alguns grupos, como o caso do Grupo de Ginástica Cignus (ESEFFEGO - Goiás), que se propôs a desmitificar a cultura local cerratense. Segundo os autores:

Consideramos que o processo da GPT desenvolvido pelo Grupo de Ginástica Cignus, deflagrado nas composições coreográficas, e publicado em vídeo e na literatura, abarca situações que reforçam as características cerratenses, sem que ocorra uma generalização cultural envolta no mito ruralidade, garantindo essa relação da Composição Coreográfica com seu contexto, mas trazendo uma outra identidade para esse grupo e essa realidade. (OLIVEIRA et al., 2018a, p. 74)

Outros trabalhos seguem essa mesma perspectiva, como o desenvolvido no estado de Minas Gerais, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A área do Vale do Jequitinhonha, historicamente, possui índices de desenvolvimento social muito baixos e os projetos de extensão e pesquisa em GPT parecem impactar positivamente nesta realidade. As produções veiculadas pelo coletivo da UFVJM apontam para isso, à exemplo da produção de Lopes e Carbinatto (2018) que versa sobre a influência da cultura popular nas experiências do Grupo de Ginástica de Diamantina, MG e o de Oliveira e colaboradores (2018b) que apresenta como a GPT tem sido estudada no currículo do curso de Educação Física.

O estado da Bahia também tem registrado um aumento nos trabalhos sobre GPT nos últimos anos, incentivados pelos grupos de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Podemos mencionar algumas produções como o relato de experiência de Jesus e colaboradores (2018) sobre o Grupo de Extensão “Ginástica Alegria na



Escola” que divulga a GPT nas escolas públicas em Amargosa/BA; e a pesquisa de Jesus, Paraíso (2018) que busca averiguar, nessa mesma cidade do interior da Bahia, como ocorre o trato pedagógico da GPT na rede pública de ensino, nas séries finais do Ensino Fundamental. Como vemos, essas ações extensionistas e de pesquisa têm como local de inserção regiões afastadas da capital, Salvador/BA, o que demonstra a capilarização de ações iniciadas na década de 2000, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio de pesquisadoras como Almeida (2005), com vistas à um diálogo com a realidade local.

Na região nordeste, temos ainda duas ressalvas. Uma no estado de Pernambuco, para o trabalho de Lima e Lemos (2016), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), relatando os desafios de um projeto de extensão de GPT para idosos. E a outra ressalva para o estado do Ceará, com a Universidade Federal do Ceará (UFC). A produção de Carvalho e colaboradores (2016) traz particularidades sobre a História da GPT neste território, e a produção de Sousa e colaboradores (2016) analisou as principais motivações que atraem os estudantes à prática de GPT, num grupo de ginástica oferecido como projeto de extensão. Desse mesmo coletivo de estudiosas, foi relatada as experiências e as estratégias de difusão da prática e dos saberes em GPT por meio da realização e participação em Festivais Ginásticos Estaduais, Nacionais e Internacionais (SANTOS *et al.*, 2018), levando à eles as singularidades do estado. A partir de 2018, iniciaram-se ações relativas a GPT no Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Limoeiro, curso de Licenciatura em Educação Física, com o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisas direcionadas à formação inicial (PESSOA; COSTA, 2020) trilhando um caminho de interiorização desse conhecimento.

Com relação às produções sobre GPT realizadas no norte do país, destacamos aquelas dos estados do Pará e Amazonas. Duas produções referem-se à práticas pedagógicas de GPT no ensino fundamental, uma em uma escola particular (MUNIZ; CONCEIÇÃO, 2016) e outra em uma escola municipal (CONCEIÇÃO

et al., 2016), ambas localizadas em Conceição do Araguaia, sul do Pará. Ainda, abordando o tema relacionado às práticas pedagógicas de ensino das Ginásticas, Macias e colaboradores (2018b) descrevem o desenvolvimento de aulas baseadas na metodologia de ensino da GPT (PALOIELLO *et al.*, 2014) para alunos da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio de um projeto de extensão. Com relação aos estudos desenvolvidos no estado do Amazonas, Ferreira e colaboradores (2018b) descrevem a importância dos alunos universitários, do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará, participarem de um Festival de GPT, no município de Santarém/PA, interior da Amazônia. Também é relatado, em outro trabalho, a experiência de ensino-aprendizado da ginástica dos monitores em um projeto de extensão denominado “Escolinha de Ginástica” dessa mesma instituição de ensino (FERREIRA et al., 2018a).

E com relação à região sul, temos muitos trabalhos desenvolvidos pelos estados, com destaque para aqueles relacionados às Ginásticas na formação inicial em Educação Física (incluindo a GPT), tendo a orientação ou o referencial teórico da professora Ieda Parra Barbosa-Rinaldi, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Trabalhos como o de Sargi e colaboradores (2015), que estudaram a contribuição na formação profissional de alunos de Educação Física que frequentam projetos de extensão universitária voltados para a GPT; e o de Pizani e colaboradores (2016) que analisaram as repercussões da GPT na formação continuada de docentes.

Há inúmeros outros trabalhos que demonstram o crescimento e abrangência de temas, públicos, modos de praticar, ensinar, aprender e vivenciar a GPT, nos estados brasileiros, em diferentes contextos do ensino formal, inclusive no ambiente virtual (SILVA, 2013), e não formal. E em nossa análise, eles evidenciam num espectro ampliado, como a prática da GPT é porosa às influências locais e às particularidades de cada território, assim como essa prática transforma as pessoas, e, portanto, a realidade local e suas particularidades. Algo que é possível de se constatar nos mais diferentes



contextos sociais, como aponta Toledo e Silva (2013), e outras produções em livro.

Para além dos territórios da GPT, nos quais ela se estabelece, há também, ao nosso ver, aqueles territórios consituídos por ela, tema que desenvolveremos a seguir.

A GPT E OS TERRITÓRIOS CONQUISTADOS

Há um corte transversal a se fazer em nossa análise, que não se configura mais em ampliar ou refinar o olhar de nossa lupa territorial (na perspectiva de uma limitação geográfica convencional), mas talvez, de trocar a lupa. Estamos tratando nesse momento de reflexões acerca daquilo que é mais singular em cada território, constituído por seus gestores e/ou partícipes: sua identidade. Nossa interpretação de Santos e Silveira (2003), mostra que é o pertencimento que concede sentido ao território, assim como, a preocupação com o futuro.

Assim, concebemos como territórios conquistados e de GPT, os eventos que sobre ela se debruçam, que agregam aqueles que se sentem pertencentes à ela, para a troca de saberes e para desenhar seu futuro. Para este ensaio, selecionamos três destes eventos específicos de GPT, que consideramos de maior expressão realizados no Brasil: o Fórum Internacional de Ginástica para Todos, o Congresso Brasileiro de Ginástica para Todos e o Festival Gym Brasil.

Começaremos tratando do Fórum Internacional de Ginástica para Todos (FIGPT), que é no Brasil, com abrangência internacional, sendo o maior evento americano de Ginástica para Todos. Ele possui uma grande representatividade acadêmica, e congrega conferências, mesas temáticas, apresentação de trabalhos científicos e relatos de experiências, lançamento de livros e, também, a realização de Festivais que é a marca indelével da GPT, contemplando, assim, três eixos fundamentais da área: o científico, o pedagógico e o artístico (FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 2020).

Com a presença de grupos internacionais e estudiosos reconhecidos internacionalmente, o FIGPT vem ocorrendo desde 2001 tendo sua organização realizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em parceria com o Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc São Paulo). Dentre seus objetivos temos a promoção do intercâmbio de conhecimentos entre acadêmicos e praticantes de GPT do mundo todo e pode ser considerado uma referência no que tange a produção de conhecimento sobre a GPT, em termos qualitativos e quantitativos, de trabalhos apresentados e publicados em seus anais, assim como de trabalhos artísticos apresentados nos Festivais. Os dados gerais do evento evidenciam sua relevância como um território de destaque da GPT:

**Quadro 1** – Atividades realizadas ao longo das edições do FIGPT

Ano	Nº de páginas dos Anais	Trabalhos Científicos	Cursos	Grupos Intern.	Festivais	Grupos nos Festivais	Palestrantes
2001	202	33	12	3	2	20	8
2003	218	44	22	3	4	45	6
2005	268	45	35	3	4	56	7
2007	312	77	24	5	4	68	6
2010	393	81	24	1	3	55	7
2012	473	94	24	5	4	47	7
2014	416	83	33	3	6	56	8
2016	256	87	22	5	4	51	7
2018	377	121	25	5	5	55	5
Total	2.915	545	221	33	35	447	61

Fonte: Fórum Internacional de Ginástica para Todos (2020)

Outro evento com as mesmas características, que publicamente assumiu que tem o FIGPT como modelo, é o Congresso Brasileiro de Ginástica para Todos (CONGPT), doravante denominado de Congresso de Ginástica para Todos no Centro-Oeste (CIGNUS, 2020). Segundo Oliveira e Toledo (2019) esta trajetória do evento, que está em sua oitava edição, foi de ampliação de um Festival para um Congresso, e que inicialmente abarcava também a Dança. Ao longo do tempo, ele foi sendo concebido pelos gestores e instituições parceiras (universidades públicas e particulares do estado), como um território específico da GPT, não mais de âmbito regional, mas nacional. E que, mesmo com essa transformação, resguardou suas características locais e seu propósito de colaborar com a disseminação e estudo desta prática, conforme apresenta as autoras (ibidem, p.119) ao justificarem um dos motivos que colaboraram para a proposição e a consolidação do evento: “Entre a tradição e o novo – a inspiração num evento internacional consolidado como o FIGPT [...], mantendo sua tradição nesta área mas sempre trazendo novos atrativos (em seus conteúdos e formatação), respeitando as diferenças locais e regionais”.

E destacamos um terceiro evento, com caráter mais artístico, que começou a ser

realizado a partir da década de 1980 com abrangência nacional, o Festival Gym Brasil, cujo objetivo é o de “[...] disseminar a prática da ginástica, ampliar as amizades entre pessoas e grupos e realizar avaliações pedagógicas e sem pódios” (CBG, 2020). Esse festival é organizado pela Confederação Brasileira de Ginástica, sempre em parceria com alguma federação estadual, seguindo o regulamento da FIG e de seu maior evento de GPT, a World Gymnaestrada.

Carbinatto, Soares e Bortoleto (2016) analisaram a edição de 2013 do Gym Brasil, realizado em Piracicaba/SP, e trazendo alguns pontos que poderiam ser revistos para sua melhor implementação, dentre eles: buscar abranger participantes do gênero masculino e de diferentes idades, dado que a predominância foi feminina e do público jovem. Recomendaram ainda o registro oficial do evento por meio de fotos e vídeos, a criação de fichas individuais dos participantes, ampliação da diversidade cultural, uma vez que o predomínio das músicas escolhidas e manifestações culturais são muito restritas, e a expansão da abrangência geográfica dos grupos participantes, pois geralmente só participam aqueles das proximidades do local do evento (esse fato talvez se dê pela divulgação pouco antecipada).



Embora realizado de maneira assistemática, conforme aponta Patrício (2016), este evento possui uma tradição de mais de 30 anos, e ainda se constitui como um território importante da GPT, principalmente no âmbito federativo.

UM CONVITE À CONTINUIDADE DAS REFLEXÕES

Apresentamos, até esse momento, algumas análises e possibilidades de reflexão sobre o tema “GPT e suas territorialidades”, trazendo referenciais teóricos e redimensionando-os nessas perspectivas. Dialogando com isso, trouxemos também nossa experiência em eventos, programas e ações que ocorrem no Brasil em prol da GPT. A partir deste ensaio, teremos ainda artigos que colaborarão com esse debate, com dados e reflexões acerca desse fenômeno.

E como organizadoras dessa seção temática, gostaríamos de brevemente apresentar esses artigos, que trazem pesquisas originais sobre a GPT em diversos territórios. Esses, por sua vez, reafirmam a constatação feita por Toledo e Schiavon (2008) que a GPT se manifesta no Brasil por meio de uma grande diversidade de propostas, criando uma identidade que sintetiza as manifestações culturais presentes em nosso cotidiano, sem perder seus elementos norteadores baseados na prática gímnica.

Vimos que a GPT por vezes, tem sua porta de entrada nas escolas, nas universidades (via ensino sobre essa prática no processo de formação profissional e sua presença nos dispositivos legais; na pesquisa, a partir dos programas de pós-graduação; e, na extensão, como ações que atendem a comunidade universitária e não universitária), nos clubes, nas danças folclóricas justamente por abarcar em sua prática nossa cultura corporal influenciando-as e sendo influenciada. Traçando um paralelo desse contexto com ginga da Capoeira podemos dizer que há sempre uma negociação entre essas manifestações e a GPT. Isso porque a ginga é o tempo de negociação da Capoeira, o momento de pausa para que o diálogo corporal ocorra e continue, enquanto se ginga é possível processar

um golpe e já respondê-lo com outro e, assim, dar andamento ao jogo e compor um diálogo de “perguntas e respostas corporais” único e irrepetível. No caso das manifestações da cultura corporal que compõe a GPT elas acabam por fazer algo parecido, qual seja, essa manifestação imprime sua identidade seja local ou não e, dialeticamente, pode também ser influenciada pela essência da GPT, que são as práticas ginásticas. Essa interrelação dialética faz com que a riqueza dos festivais de GPT no Brasil apresentem composições coreográficas originais, aprazíveis e muito criativas.

A riqueza da GPT também está nos seus praticantes fazendo com que ela seja sempre mutante, adaptável. Podemos dizer que isso é um dos seus trunfos, pois sua plasticidade permite a inclusão de diferentes faixas etárias, tipos de corpos, gêneros em espaços sociais diversos e apresenta soluções para a prática corporal vencendo desafios, seja o de realizar uma parada de mãos com o auxílio de um colega de grupo até o de expressar-se em público, dentre tantas outras situações que assistimos, seja em suas aulas ou em suas apresentações. Isso também demonstra o poder do trabalho coletivo e, antes sem isso, a GPT não teria a força que tem.

Mas, embora a abrangência da GPT pareça andar a passos largos em nosso território brasileiro ainda há muito o que ser feito. A sua democratização e acesso pode ser maior, seja no intuito da melhoria da qualidade de vida da população em geral, por meio das políticas públicas de saúde (via Sistema Único de Saúde, por exemplo) ou via projetos de extensão nas universidades, programas extra-curriculares nas escolas, enfim, há várias possibilidades e os autores dessa coletânea apresentam alguns caminhos a serem considerados.

Por fim, retomamos os dizeres de Oliveira e colaboradores (2018a, p.446):

[...] a GPT se reafirma como um *lócus* privilegiado de produção de sentidos, de territorialidades, de culturas, de movimentos e de expressão, por meio da ginástica. E por isso, apropriando-se do termo usado por Paganotti (2007), propomos que as Composições Coreográficas de GPT possam ser



consideradas como “narrativas de representação”. (grifo dos autores).

Esperamos que essa seção temática, traga novos conhecimentos, saberes, reflexões e propostas que inspire os estudiosos do assunto,

para seu melhor desenvolvimento em seus territórios e os incentive nos intercâmbios vitais para a expansão da GPT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 213f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005.

BENTO-SOARES, Daniela. **Formação de treinadores (as) de ginástica para todos no mundo: uma análise de programas de federações nacionais**. 2019. 303f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

CARBINATTO, Michele Viviene; SOARES, Daniela Bento; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. GYM BRASIL – Festival Nacional de Ginástica para Todos. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 128-145, 2016.

CARVALHO, Kássia Mitally da Costa e colaboradores. Ginástica para todos no Ceará: história da modalidade no estado. **Conexões**, v. 14, n. 4, p. 3-24, 2016.

CIGNUS. Grupo de Ginástica para Todos Cignus, site oficial. Disponível em: <https://www.grupocignus.com>. Acesso em 07 de fevereiro de 2020.

CONCEIÇÃO, Krycia Renata da Rocha, GENTIL, Raphael do Nascimento; BRITO JUNIOR, Antonio Hugo Moreira de. A ginástica para todos como prática pedagógica em uma escola municipal de Conceição do Araguaia – PA. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 8, 2016. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, 2016.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). Disponível em: <https://www.gymnastics.sport/site/> Acesso em 09 de março de 2020.

FERREIRA, Patrícia Reyes de Campos e colaboradores. Projeto de extensão de ginástica: um relato de experiência. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018a.

FERREIRA, Patrícia Reyes de Campos e colaboradores. Festival de Ginástica para Todos (FGPT) no interior da Amazônia: um relato de universitários. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018b.

FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS. Disponível em: <https://www.forumgpt.com/2020/#> Acesso em 15 de março de 2020.

JESUS, Diego dos Santos de e colaboradores. A ginástica no Recôncavo da Bahia: uma experiência com a universidade e a escola pública. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, 2018.



JESUS, Diego dos Santos de; PARAISO, Cristina Souza. Ginástica para Todos: problematizando o seu ensino nas aulas de educação física na Educação Básica da cidade de Amargosa/BA. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018.

LIMA, Graciano Joan Xavier; LEMOS, Natália Batista Albuquerque Goulart. Ginástica para todos na terceira idade: um relato de experiência na cidade de Petrolina/PE. **Extramuros**, v. 4, n. 1, p. 38-47, 2016.

LOPES, Priscila; CARBINATTO Michele Viviene. Ginástica para todos e culturas populares: originalidade do Grupo de Ginástica de Diamantina. In: VIII CONGRESSO DE GINÁSTICA PARA TODOS, 8, 2019. **Anais ...** Caldas Novas, GO: UFG, 2019.

MACIAS, Céres Cemírames de Carvalho e colaboradores. Possibilidades de ensino da ginástica: relato de experiência na escola de aplicação da UFPA. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018a.

MACIAS, Céres Cemírames de Carvalho; MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos; RIBEIRO, Aline Maria da Silva. Itinerâncias ginásticas na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará: a formação de professores a partir da ótica da Ginástica para Todos. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018b.

MUNIZ, Tamirez Santana, CONCEIÇÃO, Krycia Renata da Rocha. A importância da ginástica geral no desenvolvimento físico e social de alunos de uma escola particular do município de Conceição do Araguaia – PA. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 8, 2016. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2016.

OLIVEIRA, Michelle Ferreira de e colaboradores. Desmitificando a cultura cerratense por meio da ginástica para todos: um estudo de caso do Grupo de Ginástica Cignus. **Conexões**, v. 16, n. 4, p. 433-449, out./dez., 2018a.

OLIVEIRA, Michelle Ferreira de; TOLEDO, Eliana de. Construindo pontes: o caso do Congresso de Ginástica para todos do Centro-Oeste. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 3, p. 106-121, set./ dez., 2019.

OLIVEIRA, Raquel Cordeiro de e colaboradores. A ginástica para todos na Universidade Federal dos Vales do Jequinhonha e Mucuri: uma análise documental. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018b.

PAOLIELLO, Elizabeth e colaboradores. **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PAOLIELLO, Elizabeth e colaboradores. Participation of the Pan American Gymnastics Union in the 2011 World Gymnestrada. **Science of gymnastics journal**, v. 8, n. 1, p. 71-83, 2016.

PATRICIO, Tamiris Lima. **Panorama da Ginástica Para Todos no Brasil: um estudo sobre a invisibilidade**. 117f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.



PESSOA, Kaline Lígia Estevam de Carvalho; COSTA, Juliana Moreira da. Práticas pedagógicas para o ensino de ginástica: uma experiência na formação docente. In: FECHINE, Basílio Rommel Almeida (Org.). **Formação e práticas pedagógicas em educação física, esporte e lazer**. Fortaleza, CE: IFCE, 2020. p. 61-76.

PIZANI, Juliana; VOLPONI, Aline Rozada; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Ginástica para todos e formação continuada: uma possibilidade para a educação física escolar. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 8, 2016. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2016.

SANTOS, Leticia Rodrigues Vieira dos e colaboradores. A realização e participação do Ceará em festivais ginásticos estaduais, e nacionais e internacionais. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SARGI, Andrey Amorim e colaboradores. A ginástica para todos na formação profissional em educação física: contribuições a partir da extensão universitária. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 3, p. 11-21, set./ dez., 2015.

SILVA, Ivana de Oliveira Gomes; SILVA, Paulo Lucas da. Usos do conceito geográfico “território” e sua relevância na análise de conflitos territoriais e socioambientais na Amazônia. **Revista Pegada**, v. 17, n.1, p. 47-66, 2016.

SILVA, Paula Cristina da Costa. O ensino-aprendizado da ginástica no ambiente semi-presencial: a experiência do PROLICEN – CEFD/UFES. In: TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa (Orgs.). **Democratizando a ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

SOUSA, Carla Thais de; REIS, Lorena Nabanete dos; CARVALHO, Kássia Mitally da Costa. Por que ginástica? Motivação para a adesão da prática de Ginástica para Todos no Grupo Gymnarteiros da Universidade de Federal do Ceará – UFC. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 8, 2016. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2016.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de; GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. Ginástica geral: duas visões de um fenômeno. In: AYOUB, Eliana; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de; GALLARDO, Jorge Sergio Pérez (Orgs.). **Coletânea: textos e sínteses do I e II do Encontros de Ginástica Geral**. Campinas, SP: Gráfica Central Unicamp, 1997.

TOLEDO, Eliana de. Sobre uma história da ginástica para todos no Brasil (1950-1990): notas de um trabalho em rede. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS, 9, 2018. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp/Sesc Campinas, SP, 2018.

TOLEDO, Eliana; DESIDERIO, Andreia; SCHIAVON, Laurita. Ginástica e terceiro setor: possibilidades e alcance da cidadania. In: TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa (Orgs.). **Democratizando a ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.



TOLEDO, Eliana; SCHIAVON, Laurita Marconi. Ginástica geral: diversidade e identidade. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org.). **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa (Orgs.). **Democratizando a ginástica: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

Dados da autora:

Email: eliana.toledo@fca.unicamp.br

Endereço: LAPEGI – Laboratório de Pesquisas e Experiências em Ginástica, Rua Pedro Zaccaria, 1300, Jardim Santa Luzia, Limeira, SP, CEP:13484-350, Brasil.

Recebido em: 20/03/2020

Aprovado em: 02/04/2020

Como citar este artigo:

TOLEDO, Eliana de; SILVA, Paula Cristina da Costa. A ginástica para todos e suas territorialidades. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 71-82, jan./abr., 2020.



O CORPO A PARTIR DA GINÁSTICA PARA TODOS: PRIMEIROS DEBATES COM O GRUPO CIGNUS

THE BODY FROM GYMNASTICS FOR ALL:
FIRST DISCUSSIONS WITH A GROUP CIGNUS

EL CUERPO DEL GIMNASIA PARA TODOS:
PRIMERAS DISCUSIONES CON EL GRUPO CIGNUS

Lohany Cristina do Nascimento Gomes
Colégio Estadual de Posselândia, Guapó, Goiás, Brasil
Email: lohanynascimento@gmail.com

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: thiagoiwamoto@outlook.com

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: tadeujrbaptista@yahoo.com.br

Michelle Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Email: michelle.oliveira@ueg.br

RESUMO

A Ginástica para Todos (GPT) é uma modalidade não competitiva reconhecida pela Federação Internacional de Ginástica (FIG). No Brasil, a proposta de Perez Gallardo e Souza (1996) tem sido difundida e vários grupos têm utilizado esse referencial como base para suas proposições: uma proposta democrática, onde qualquer pessoa pode participar. O objetivo do presente estudo é refletir sobre a concepção de corpo a partir de um grupo de GPT brasileiro. Para tanto, realizamos um estudo exploratório, com aplicação de questionário com 35 participantes por meio do Google Forms. Apreendemos que, os participantes percebem diferenças entre os corpos dos integrantes; conseguem vislumbrar algumas mudanças em seus próprios corpos; no entanto, salientamos que não há consenso entre os entrevistados sobre o conceito de corpo, uma vez que há diferentes contextos sociais e, inclusive, corporais entre os praticantes.

Palavras-chave: Corpo; Ginástica para Todos; Estética; Cultura Corporal.

ABSTRACT

Gymnastics for All (GfA) is a non-competitive sport recognized by the International Gymnastics Federation (FIG). In Brazil, the proposal of Perez Gallardo and Souza (1996) has been widespread and several groups have been based on it: a democratic proposal, in which anyone can participate. The aim of the present study is to reflect on the conception of body from a group of Brazilian GfA. Therefore, we conducted a study descriptive questionnaire with 35 participants through Google Forms, with a questionnaire. We understand that participants perceive differences between the members' bodies; they can see some changes in their own bodies; However, we emphasize that there is no consensus among respondents about the concept of body, since there are different social and even body contexts among practitioners.

Keywords: Body; Gymnastics for All; Aesthetics; Body Culture.



RESUMEN

La gimnasia para todos (GPT) es un deporte no competitivo reconocido por la Federación Internacional de Gimnasia (FIG). En Brasil, la propuesta de Perez Gallardo y Souza (1996) se ha extendido y varios grupos se han basado en ella: una propuesta democrática, en la que cualquiera puede participar. El objetivo del presente estudio es reflexionar sobre la concepción del cuerpo de un grupo de TEPT brasileño. Por lo tanto, realizamos un estudio descriptivo con 35 participantes a través de Formularios de Google, con un cuestionario. Entendemos que los participantes perciben diferencias entre los cuerpos de los miembros; pueden ver algunos cambios en sus propios cuerpos; Sin embargo, enfatizamos que no hay consenso entre los encuestados sobre el concepto de cuerpo, ya que existen diferentes contextos sociales e incluso corporales entre los profesionales.

Palabras clave: Cuerpo; Gimnasia para Todos; Estética; Cultura del Cuerpo.

INICIANDO A COMPOSIÇÃO

O corpo é a expressão material/espiritual do ser humano na sua relação com a natureza e a cultura (BAPTISTA, 2013) e a Ginástica Para Todos (GPT) é uma forma de manifestação da cultura corporal que pode potencializar a relação de cada ser humano com a natureza, consigo e com as pessoas ao seu redor.

A GPT é uma modalidade predominantemente não competitiva reconhecida pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) e tem como intuito mostrar uma prática que todos podem realizar e contribuir, de modo a desenvolver uma compreensão sobre as possibilidades do corpo, movimentos e, sobretudo, das possibilidades gímnicas (IWAMOTO et al., 2016).

O objetivo do presente texto é dialogar com os referenciais teóricos sobre corpo, suas concepções e relações sociais a partir de um grupo ginástico no Brasil, ou seja, a partir das experiências práticas do grupo ginástico Cignus.

O Grupo Cignus existe desde 2010, vinculado a Universidade Estadual de Goiás (UEG), via projeto de extensão por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Em 2017, pela necessidade de captação de recursos, o grupo também se organizou como Organização Não Governamental (OnG), atendendo, na atualidade, jovens adultos e idosos.

É a partir desse dado que iniciamos uma reflexão sobre o corpo na GPT a partir da experiência do grupo Cignus: que corpo é esse? Um corpo adulto, um corpo que vivenciou

práticas corporais como dança, ou até mesmo da ginástica, um corpo que não possui experiências em modalidades esportivas anteriores, um corpo alto, um corpo baixo, um corpo magro, um corpo acima do peso.

Vislumbrar as inúmeras possibilidades de corpo nos traz as seguintes questões: qualquer corpo realmente pode praticar GPT? O participante se sente integrado com seu próprio corpo e suas individualidades nessa modalidade ou se adequa à realidade, procurando se adaptar às condições sociais daquele grupo? A GPT privilegia o indivíduo por permitir se expressar, aprender e demonstrar na ginástica o que sabe expressar com o seu corpo?

No entanto, esse corpo, além das características psicobiológicas, também está imerso em diversos outros contextos que, por vezes, tornam-se explícitos na convivência cotidiana do grupo: o corpo construído por uma cultura industrial e que expressa seus conflitos em uma prática corporal que se predispõe a ser democrática e acessível a toda e qualquer pessoa. É a partir dessas construções e complexas relações estabelecidas em um grupo ginástico, que buscamos compreender e exprimir o significado do corpo na GPT para um coletivo situado na região central do país.

NO BALANCEIO DOS CONCEITOS

Tal qual os balanceios (movimentos pendulares de vai e vem) presentes nos fundamentos da ginástica, buscamos



compreender os conceitos de GPT e de Corpo nessa mesma perspectiva: vislumbrando os conceitos e fundamentos dessa modalidade por um lado e, por outro, perspectivando as relações com o corpo, a partir dos conceitos presentes em alguns autores que marcaram este debate em

diferentes períodos históricos. Por uma questão de espaço, as referências vinculadas ao positivismo, à fenomenologia e ao materialismo dialético, serão apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Concepções de corpo de acordo com o Positivismo, a Fenomenologia e o Materialismo Dialético

Perspectiva	Concepção	Autor
Positivismo	Os seres vivos são necessariamente corpos, que [...], seguem sempre as leis mais gerais da ordem material, cuja preponderância imutável domina todos os fenômenos próprios deles [...].	COMTE, 1978, p. 434.
Fenomenologia	[...] se é verdade que tenho consciência do meu corpo através do mundo, que ele é no centro do mundo, [...] tenho consciência do mundo por meio de meu corpo.	MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122.
Materialismo Dialético	<i>A vida genérica, tanto no homem quanto no animal, consiste fisicamente [...], nisto: que o homem (tal qual o animal) vive da natureza inorgânica, [...]. Fisicamente o homem vive somente destes produtos da natureza, possam eles aparecer na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação etc. Praticamente, a universalidade do homem aparecer precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico [...].</i>	MARX, 2010, p. 84. (Grifo do autor)

Fonte: construção dos autores.

Estas concepções foram escolhidas, porque, do ponto de vista das matrizes epistemológicas presentes no quadro 1, estes são os principais representantes. No positivismo, o seu criador, Auguste Comte, demonstra que o corpo finda nele mesmo e em suas dimensões biológicas, porque não dizer, animais.

Por outro lado, o principal representante no debate sobre o corpo na Fenomenologia, Maurice Merleau-Ponty, evidencia que o corpo e o mundo só se reconhecem um pelo outro. É na interação entre o corpo e o mundo que os mesmos dialogam e se tornam objetos para a consciência humana.

Por último, porém, não menos importante, a perspectiva marxista. Aqui, o autor alemão demonstra existir uma relação entre o corpo humano (corpo físico/orgânico) e a natureza (o corpo inorgânico do ser humano), sem a qual, os homens e mulheres não podem sobreviver, porquanto, a natureza é onde se encontra o alimento, o vestuário, a habitação, entre outros subsídios importantes para a existência humana.

Este corpo, seja qual for a sua concepção se mantém vivo e demonstra a sua relação com a natureza, através de suas atividades. Entre elas, a GPT é uma prática corporal que todos podem realizar, contribuir e apresentar uma melhor compreensão a respeito da ginástica (OLIVEIRA et al. 2017); tem caráter predominantemente demonstrativo e busca a inclusão e a participação de todos, permitindo a formação de grupos mistos e diversificados, sem distinção de idade, sexo, gênero, habilidades, desenvolvendo os potenciais de cada um dentro de suas próprias limitações. Sendo assim, é considerada uma ginástica demonstrativa, apesar de, desde 2007, também ser considerada um esporte (modalidade de competição), sem que esta seja a compreensão deste texto sobre a GPT. É uma modalidade reconhecida oficialmente pela FIG e seus objetivos e funções incluídos juntamente aos praticantes de todos os países.

No Brasil, vários grupos ginásticos têm se constituído a partir da concepção idealizada por Perez Gallardo e Souza (1996) onde a base se encontra na ginástica com a tessitura de diálogos



com a dança, teatro, artes cênicas, práticas circenses, entre outros. Tais áreas dão suporte para a consolidação da GPT, oportunizando um conjunto de informações para que seja reproduzido um cenário coreográfico que tenha como propositiva desenvolver uma temática.

Quer seja no conceito adotado pela FIG de “[...] que a modalidade oferece uma ampla gama de atividades e é de fato para todas as idades, habilidades, gêneros e culturas” (INTERNATIONAL GYMNASTICS FEDERATION, 2006 apud TOLEDO, TSUKAMOTO, GOUVEIA, 2009, p.28). Quanto no conceito adotado por Perez Gallardo e Souza (1996), o corpo ‘propício’ para a prática da modalidade é todo e qualquer que tenha o interesse/desejo de participar da atividade.

E, refletindo a partir dessa perspectiva, onde toda pessoa pode participar/praticar essa modalidade de ginástica, com destaque para ‘qualquer pessoa, de qualquer sexo, com qualquer idade’, nos traz elementos para reflexão sobre que corpo é esse presente na GPT.

Le Breton (2010, p. 24) questiona: “O próprio corpo não estaria envolvido no véu das representações?”, e como seria a representação de o corpo de um(a) ginasta? Para a Ginástica Artística seria um corpo com grande força muscular, peso e baixa estatura (FERREIRA FILHO et al., 2006), para a Ginástica Rítmica um corpo feminino, com beleza, estética e graça (CORAT; ALMEIDA, 2012), para a Ginástica Acrobática um corpo forte e flexível, embora não haja uma pressão para a manutenção de baixo peso (MERIDA, NISTA-PICCOLO, MERIDA, 2008). E, da mesma forma, se analisarmos as outras modalidades competitivas, há um certo tipo de ‘corpo’ que se espera para a prática daquela modalidade.

Em contrapartida, a prática da GPT, a partir do referencial adotado (PEREZ GALLARDO; SOUZA, 1996), em sua essência, não exige um tipo de corpo específico, o que potencializaria a participação de pessoas de diferentes biotipos nessa prática. De certo modo, essas características particulares ampliam as

possibilidades dessa modalidade, oportunizando uma maior inclusão de todas as pessoas.

Contudo, esse corpo não está só, não é isolado das diversas dimensões da vida. A partir de uma proposição democrática, onde todos podem elencar e até mesmo potencializar suas experiências, esse corpo se relaciona com o contexto social, com a história de vida de cada participante – alguns são ex-atletas, outros, nunca experimentaram a prática de um elemento da ginástica (como rolamento, estrelinha, parada de mãos, etc.), com a realidade local e com a conjuntura global. Nesta situação: “O corpo não é uma natureza incontestável objetivada imutavelmente pelo conjunto das comunidades humanas, dada imediatamente ao observador que pode fazê-la funcionar como num exercício do sociólogo” (LE BRETON, 2010, p. 24).

O significado desse corpo, em uma prática democrática não é consensual. A expressão de suas marcas é definida pelo tempo, pelo todo, pelas realidades do corpo individual e de um corpo inserido em um coletivo, totalmente contestável a partir do exercício de observação de determinado ponto da história daquele indivíduo. Desse modo: “Respeitar as características sociais e individuais é, no limite, considerar a aura estética de cada corpo, sua identidade, contradições e história; construto identitário a não ser idealizado, repetido, mimetizado, banalizado”. (BAPTISTA; ZANOLLA, 2016, p. 1009).

A DEFINIÇÃO DOS APARELHOS: METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada a partir dos procedimentos de uma pesquisa exploratória, a qual, segundo Gil (2008, p. 27):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no



planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas.

Esta pesquisa foi escolhida em decorrência do fato de que ainda existem poucos dados sobre os grupos de GPT no Brasil, além de estas informações serem ainda mais reduzidas, tratando-se da região central do país. Ademais, considera-se que este é um primeiro passo para se verticalizar fenômenos sobre os grupos de ginástica universitários, como é o caso do Cignus. E ainda:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

O estudo foi realizado com participantes de GPT no Grupo Cignus, fossem as pessoas, antigos integrantes, ou ginastas da atualidade, sendo que os mesmos deveriam ter participado do grupo em algum momento, de 2010 – data da criação do grupo – até 2019. O levantamento foi realizado com 36 membros atuais e ex-integrantes, contudo, uma das pessoas não autorizou a análise de seus comentários, totalizando a resposta de 35 participantes com idade superior a 18 anos, no período de 26 de outubro a 05 de novembro de 2019.

Para a realização da presente pesquisa, integrantes e ex-integrantes foram contatados via rede social (whatsapp e/ou facebook), solicitando que os mesmos acessassem o link disponibilizado e, respondessem às questões propostas.

A coleta dos dados foi feita a partir da aplicação de um questionário auto-aplicado por meio do Google Forms, especialmente elaborado para esta pesquisa. O questionário é uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de

obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados (GIL, 2008, p. 121).

Esta pesquisa foi realizada a partir da proposta dos Direitos dos Participantes de Pesquisa com Seres Humanos de acordo com a Resolução de Helsinque de 1952. Foram garantidos a todos os participantes o direito à confidencialidade, privacidade, anonimidade, sendo possível retirar o seu consentimento a qualquer momento. Para que os participantes tivessem acesso ao questionário, era necessária a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual, além das garantias mencionadas anteriormente, indicava-se os objetivos, além dos possíveis riscos e benefícios da participação no estudo.

Ao todo, entre os 35 participantes, demonstrou-se uma maior participação feminina (26 mulheres), correspondendo a 74,3% e, nove homens, 25,7% do total de participantes. Para a análise dos dados, adotou-se uma análise quanti-qualitativa, com base nas propostas de Gamboa (2012).

O MANEJO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização sistemática inicial do Grupo Cignus ocorreu ainda no ano de 2010 a partir da vivência que um grupo de acadêmicos teve em um Fórum Internacional de Ginástica para Todos promovido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) em Campinas-SP (OLIVEIRA et al., 2016). A priori os autores apresentam que o grupo era composto apenas por jovens acadêmicos e, a partir de 2015, o grupo passou a ser dividido em dois: o primeiro aberto para crianças, adolescentes, jovens e adultos e o segundo para idosos.

Uma década de trabalho sistematizado, de um grupo de GPT, na região Centro-Oeste do



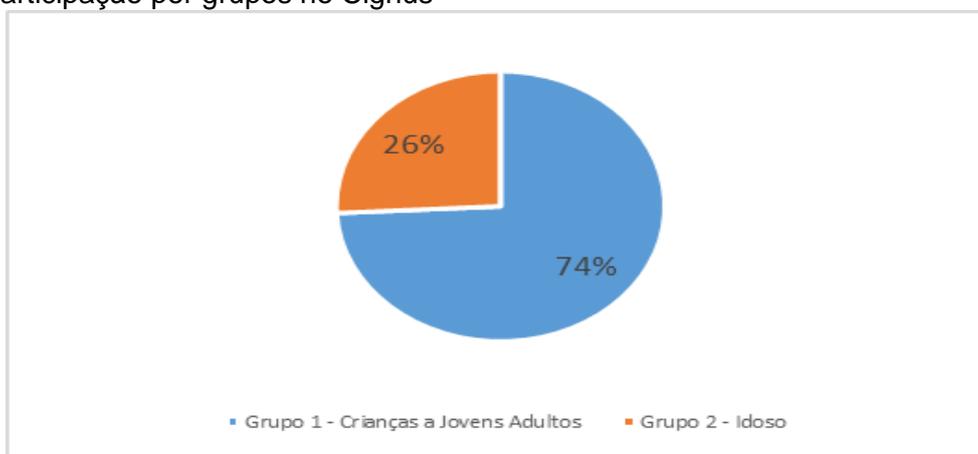
Brasil, instigam-nos a diversas reflexões quanto à prática, assim como em relação ao corpo daqueles que se dispuseram a participar dessa modalidade. A pluralidade de pessoas na relação com os seus corpos, os corpos de outras pessoas e com a natureza, proporcionaram diversas experimentações durante as práticas corporais, onde os participantes puderam realizar trocas de conhecimentos e experiências.

Para a realização da presente pesquisa, os participantes responderam às questões propostas. Dentre essas perguntas, solicitamos que os

mesmos identificassem em qual período participou do grupo – entre 2010 e 2019.

Ao todo, da amostra total, 26% correspondem ao grupo de idosas e os outros 74% ao grupo de jovens (Gráfico 1). Salientamos que, o grupo de idosas teve início em 2015 e neste ocorre maior adesão e permanência, ao contrário do grupo de jovens que, assim como outros grupos universitários, possui como uma das características a rotatividade de pessoas (REIS et al., 2017).

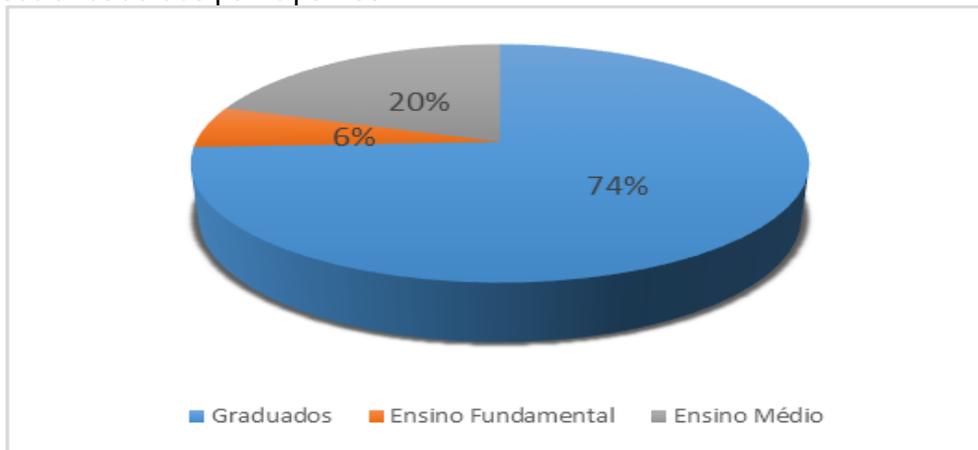
Gráfico 1 – Participação por grupos no Cignus



Fonte: construção dos autores.

Com relação à escolaridade, 74% são graduados, 20% possuem o Ensino Médio e, apenas 6% possuem apenas o Ensino Fundamental. Dos graduados, 62% possuem apenas a graduação, 19% fizeram algum tipo de especialização (*lato sensu*), 15% mestrado (*stricto sensu*) e 4% doutorado/ pós-doutorado

(Gráfico 2). Além da escolaridade, outro ponto importante é a faixa etária das pessoas participantes. A média de idade é de $39,4 \pm 18,9$ anos, sendo que os participantes mais novos tinham 22 anos e, a mais velha, estava com 75 anos no período de coleta de dados.

Gráfico 2 – Escolaridade dos participantes

Fonte: construção dos autores.

Este gráfico (gráfico 2) demonstra a heterogeneidade da escolaridade das pessoas que participam do grupo. Também é possível inferir que o tempo de estudo não é um problema para a participação no grupo e, ademais, o fato de essas pessoas, sobretudo, aquelas que têm menor escolaridade, participarem do grupo, apresenta a relevância da universidade para a comunidade.

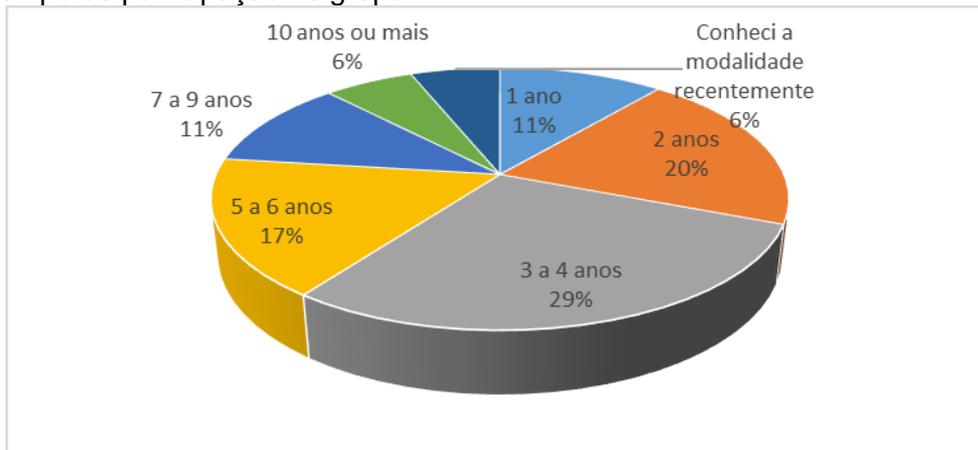
Quando questionados sobre como conheceram a GPT e sobre sua inserção no grupo, cerca de 90% dos entrevistados apontaram que não conheciam a prática antes de ter contato com a mesma por meio da Universidade, o que corrobora com os estudos de Toledo (2005) quanto ao importante papel das universidades na difusão e propagação da GPT no Brasil. Sobre o conceito de GPT, as respostas permeiam três grupos: 1) os que conceituam como uma prática democrática e inclusiva; 2) os que conceituam como algo fundamental para saúde e para a memória; 3) aqueles que conceituam como uma prática social, fundamental para a vida, para alegria e círculos de amizade. Entre estes três grandes grupos de respostas, a concepção relacionada com a democracia e a participação se aproxima do que foi tratado por Oliveira e colaboradores (2017), tendo também aproximações com a compreensão da FIG. A relação com a saúde e a memória é

algo a ser mais bem explorado em outros estudos.

Pode-se identificar essa concepção na resposta de um dos participantes:

Ginástica Para Todos mesmo que o nome seja sugestivo, propõe pensarmos na ginástica para além da alta performance. É enxergar o outro, sensivelmente, que tem limitações físicas, intelectuais, psíquicas, aqueles que compõem a terceira idade em uma performance que traz técnicas adaptadas para os desejos e necessidades de cada indivíduo. É realmente PARA TODOS, mostrando ao mundo como a integração social é possível de acontecer se nos permitirmos aceitar que podemos fazer acontecer de acordo com a individualidade de cada ser humano (Entrevistado L).

Com relação ao tempo de exercício da GPT, 31% praticam há menos de dois anos; 29% praticam entre 3 e 4 anos; 17% há 5 ou 6 anos e; 11% entre 7 e 9 anos. Apenas 6% praticam há 10 anos ou mais e 6% conheceram a modalidade tem pouco tempo (Gráfico 3). O que nos permite inferir que, esse é um grupo jovem, porém com trajetória consolidada e com relativa permanência entre os integrantes.

Gráfico 3 – Tempo de participação no grupo

Fonte: construção dos autores.

Ao serem questionados sobre a percepção do corpo antes de iniciar a prática da GPT, os relatos são das mais diversas ordens: desde a ideia de um corpo pesado, tenso, não aceito, a um corpo performático de acordo com alguma das modalidades competitivas, como por exemplo, a Ginástica Artística. Apenas dois dos entrevistados relatam que não perceberam diferença ou que se viam ‘normal’. Mas, o que seria o ‘normal’? Canguilhem (2012, p. 169) adverte que “[...] com frequência notou-se a ambiguidade do termo normal que designa ora um fato capaz de descrição por recenseamento estatístico [...] ora um ideal, princípio positivo de apreciação no sentido de protótipo ou de forma perfeita”.

Ao se afirmar normal, estaria esse participante dentro das normas impostas pelo princípio capitalista ao qual outro participante se refere

Não havia reflexões acerca da percepção do corpo. Todas as análises eram com base na ideia de corpo padrão estabelecida pelo sistema capitalista. (Entrevistado R).

Essa reflexão feita após o início da participação na GPT, apresenta uma relação com a perspectiva apresentada em Marx (2010), pois, mesmo que a discussão do filósofo alemão não remeta diretamente ao modo de produção capitalista, para o autor, a natureza é histórica, o que significa que está submetida às condições objetivas de atendimento das necessidades

humanas e à organização social da produção. Na atual particularidade histórica, a natureza se submete à lógica do modo de produção capitalista, o que determina, não apenas a produção e o consumo, como a própria vida, as concepções das pessoas e sua compreensão de consumo, ou seja, forma também o consumidor.

Predominantemente, percebemos um grupo composto por uma grande maioria que percebe seu corpo fora ‘do eixo’, pesado, tenso, sem flexibilidade, sem consciência corporal, limitado, cansado. Os entrevistados também foram questionados sobre como percebiam seu corpo enquanto praticavam a GPT, do total de entrevistados, 74% apresentaram relatos conexos única e exclusivamente ao corpo biológico individual, relatando a melhora na flexibilidade, na expressão corporal, na agilidade, na resistência, na coordenação motora, no vigor. Alguns chegam a assinalar que o corpo

[...] não estava no padrão para a prática. (Entrevistado L).

Isso indica que tal concepção se aproxima muito da que é apresentada por Comte (1978), o qual entende o corpo em seus limites físicos. Entretanto, um percentual de 26% dos entrevistados aponta um corpo individual com significado no coletivo.

Um corpo que precisa dos demais (pessoas do grupo) para compor a coreografia, utilizando a criação de materiais alternativos ou não, para uma coreografia. Não imaginava que iria



aprender a fazer Estrelinha, rolamentos, parada de mãos. Hoje é um Corpo que consegue sustentar outro corpo (outra pessoa). E não imaginava fazer essas coisas, depois que comecei a praticar a GPT. (Entrevistado M).

O corpo como membro de um coletivo foi lembrado por parte do grupo, apontando que, a possibilidade de existir em harmonia com seu próprio corpo, com o corpo do outro e com um determinado contexto. Esta compreensão tende a se aproximar do que Merleau-Ponty (2011) apresenta, considerando que o corpo é o meio (veículo) de conhecimento sobre o mundo, ou seja, as outras pessoas, os materiais, o tempo e o espaço, assim como, estes também permitem que a pessoa conheça a si mesma, ao corpo que é.

As composições coreográficas, foram lembradas enquanto potenciais espaços para essa construção de concepção de corpo e movimento, de ruptura com aquilo que estava posto, assim como superação de limites individuais. Além disso, relatam que se movem de acordo com as regras do grupo, ou seja, ainda que aquele corpo tenha questões individuais, o coletivo o absorve, o modifica, o instiga, é o conhecimento de si, a partir das relações intersubjetivas encontradas na perspectiva da Fenomenologia.

Ao serem questionados se identificavam mudanças na capacidade física após iniciarem a prática de GPT, 9% dos entrevistados disseram

que não identificavam nenhum tipo de mudança na capacidade física, os outros 91% abalizaram melhoras na flexibilidade, força, elasticidade, habilidades, posturas, qualidade de vida, resistência, equilíbrio, disposição, memória, coordenação motora (Gráfico 4). Tal compreensão sobre as habilidades físicas também apresentam uma relação com a consciência corporal e com a ressignificação desses corpos em meio ao seu meio de existência.

Destacamos ainda, duas falas de entrevistados que não tratam apenas da questão biológica, a primeira aponta a questão social

[...] minha auto estima [sic!] melhorou fiquei mais sociável” (Entrevistada T).

E, a segunda, lembra das apresentações de coreografias e da necessidade de condicionamento físico para a realização destas:

Participar do grupo faz com que olhemos também outras necessidades [...] como participar de uma apresentação de 5 minutos sem morrer? É um estímulo para buscar condicionamento físico, mas, externamente à prática” (Entrevistada M).

Sugere-se que, o entrevistado buscou para além da prática da GPT uma nova prática corporal, com finalidade de desenvolver o seu condicionamento físico.

Gráfico 4 – Relato Melhora na Capacidade Física



Fonte: construção dos autores.

Na questão social, quando questionados se houveram mudanças nas relações sociais a partir da prática da GPT, 24% dos participantes citam

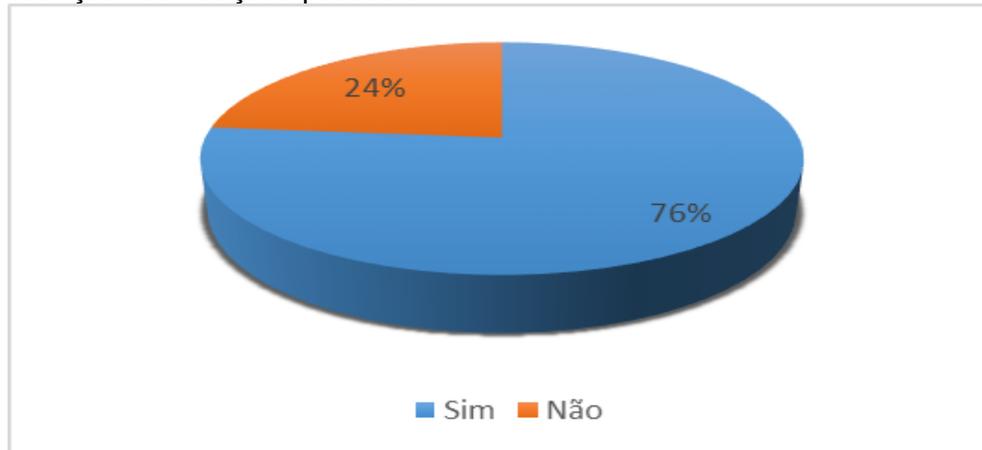
que não houveram alterações nas suas relações sociais. O Entrevistado B, afirma que “Não. Participar de um grupo representa, para mim, a



condição de ser eu mesma defendendo aquilo que acredito. E foi assim quando participei do grupo Cignus de GPT”, por outro lado, 76% destacam aspectos como confiança, maior contato pessoal e profissional, o respeito às diferenças. Chama nossa atenção que vários entrevistados tocaram no mote da “paciência”, relatando que fazer parte de um grupo exige

diferentes tipos de paciência: com as personalidades, com os limites corporais, temporais, etc. O entrevistado M distingue que “[...] a GPT trouxe muitas pessoas queridas e de excelente convivência. É um grupo que um cuida do outro [...] parece inclusive família (até nas brigas)”, ou seja, trata-se de um espaço onde também há contraposições, debates e discussões.

Gráfico 5 – Mudanças nas relações pessoais



Fonte: construção dos autores.

Coeso com a questão anterior, quando questionados “Você acredita que a GPT alterou a sua relação com você mesma e com as outras pessoas? Como?” 24% responderam que não, os outros 76% afirmaram que sim, relatando, por exemplo, a melhoria na capacidade de resolução dos problemas, melhoras na autoestima, na autoconfiança, na paciência consigo e com o próximo, na compreensão dos seus limites individuais, assim como, na superação dos mesmos, na empatia (Gráfico 5). A *entrevistada L* menciona os estereótipos apontados anteriormente:

Comigo mesma, não sei se com outras pessoas. É saber que posso participar de uma modalidade que é cheia de estigmas, estereótipos, e que posso apresentar algo bonito, mesmo não tendo idade ou habilidade física o suficiente.

O participante *W* menciona as experiências vividas pelo coletivo, quando participam de eventos/ festivais:

Nesses eventos que participamos presenciamos muitas apresentações e vemos que somos capazes também.

Tal como o manejo dos aparelhos, podemos fazer uma analogia dessa ação com a compreensão dos participantes do grupo Cignus com os corpos individuais e coletivos. Um novo domínio, controle, conduções, entre outros. Uma resignificação sobre os corpos a partir de diálogos, vivências e experimentações influenciam a concepção do eu, em uma forma de interagir com o outro, com o contexto social mais amplo e com o meio ambiente. Não obstante, podemos perceber por meio dos relatos, as melhoras não somente nas dimensões biológicas, mas nas em ganhos significativos nas perspectivas socioculturais, permitindo compreender os corpos que essas pessoas são.

A POSE FINAL: PARTINDO PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS



Pensar o corpo, em sua multiplicidade é discutir relações sociais complexas, as quais podem alterar as afinidades de cada ser consigo mesmo. Em busca dos processos de autonomia e emancipação, é possível se procurar práticas corporais que respeitem as características de cada pessoa de acordo com o sexo, a etnia, a idade, bem como, as diferentes integrações sociais.

Ao se olhar para o modelo de corpo presente na sociedade como funcional, belo e saudável, demonstrado também pelas diferentes modalidades de ginástica, é possível identificar uma certa semelhança nas características nas competições em relação aos corpos, não havendo na maioria dos casos, divergência em relação aos padrões corporais determinados pela sociedade e disseminados pela indústria cultural.

A pesquisa realizada com o Grupo Cignus, ainda que em uma apreciação inicial e que

demanda maiores aprofundamentos e análises, permite identificar que, por um lado, ocorreram mudanças, embora, estas não sejam consensuais. Ou seja, não se pode também idealizar a GPT como a panaceia para todos os males. Entretanto, existem componentes importantes a serem discutidos, entre eles, a possibilidade de autonomia e emancipação do corpo, da corporalidade e da realização de práticas corporais.

Por fim, é importante destacar uma palavra que parece fundamental: experiência, no sentido proposto por Walter Benjamin (BENJAMIN, 2011), afinal, é na experiência que se constitui a possibilidade de se compreender a relação do ser humano com a natureza/cultura, a partir da síntese corpo da consciência/consciência do corpo (BAPTISTA, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **O corpo na sociedade do capital**. Curitiba, PR: Appris, 2013.
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. Corpo, estética e ideologia: um diálogo com a ideia de beleza natural. **Movimento**, v. 22, p. 999-1010, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura**. 7. ed. 11. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CORAT, L.; ALMEIDA, M. A. B. Análise da concepção de corpo na ginástica rítmica: um estudo dos manuais de 1932 a 1958. **Record**, v. 5, n. 1, p. 1-26, jun., 2012.
- FERREIRA FILHO, Raul Alves; NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Marian Harumi Cruz. Ginástica artística e estatura: mitos e verdades na sociedade brasileira. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 5, n. 2, p. 21-31, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IWAMOTO, Thiago Camargo e colaboradores. Ginástica para todos e as possibilidades de materiais adaptados e alternativos para a prática pedagógica e construção coreográfica. In: OLIVEIRA, Michele Ferreira de; TOLEDO, Eliana (Org.). **Ginástica para Todos: possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis, GO: EdUEG, 2016, p. 201-223.



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

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MERIDA, Fernanda; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MERIDA, Marcos. Redescobrimo a ginástica acrobática. **Movimento**, v. 14, n. 2, p. 155-180, mai./ ago., 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomeologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

OLIVEIRA, Michele Ferreira de e colaboradores. Entre a técnica e ação pedagógica em GPT. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 465-485, 28 dez., 2017.

PEREZ GALLARDO, Jorge Sergio; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de; La experiencia del Grupo Ginastico Unicamp en Dinamarca. CONGRESSO LATINO-AMERICANO/ICHPERSD, I. **Anais...**, Foz do Iguaçu, PR, 1996.

REIS, Deisiane Maria Ferreira dos e colaboradores. Perfil dos integrantes de um grupo de ginástica para todos: um estudo sobre o grupo de ginástica de Diamantina. Congresso de Ginástica para Todos, 7. **Anais...**, Goiânia, GO, 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

TOLEDO, Eliana de. O papel da universidade no desenvolvimento da ginástica geral no Brasil. In: AYOUB, Eliana; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de (Orgs.). FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 3. **Anais...**, Campinas, SP, 2005.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO, Marumi Harumi Cruz; GOUVEIA, Carlos Ramos. Fundamentos da ginástica geral. In: NUNOMORA, Myriam; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz (Orgs.). **Fundamentos das ginásticas**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

Dados da autora:

Email: lohanynascimento@gmail.com

Endereço: Av. Roma, 50, apto. 103, torre II, Condomínio Esmeralda, Goiânia, GO, CEP: 74340-630, Brasil

Recebido em: 02/02/2020

Aprovado em: 17/03/2020

Como citar este artigo:

GOMES, Lohany Cristina do Nascimento e colaboradores. O corpo a partir da ginástica para todos: primeiros debates com o Grupo Cignus. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 83-94, jan./ abr., 2020.



O FESTIVAL DE PARINTINS E ASPECTOS DA GINÁSTICA PARA TODOS

THE PARINTINS FESTIVAL AND ASPECTS OF GYMNASTICS FOR ALL

EL FESTIVAL PARINTINS Y ASPECTOS DE LA GIMNASIA PARA TODOS

Lionela da Silva Corrêa

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

Email: lionela@ufam.edu.br

Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

Email: caboverde@ufam.edu.br

Michele Viviane Carbinatto

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Email: mcarbinatto@usp.br

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi identificar nas tribos coreografadas dos bois caprichoso e garantido do Festival de Parintins os quatro fundamentos da Ginástica para todos – GPT além discutir características da produção e apresentação, semelhanças e divergências, das tribos e ginástica para todos. Trata-se de pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, sendo utilizado dois grupos focais cada qual com 10 brincantes e análise documental dos registros em vídeo das apresentações das tribos coreografadas como instrumento de coleta de dados. As entrevistas foram analisadas de acordo com a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Verificou-se que os fundamentos (Diversão, Condicionamento Físico, Fundamentos da Ginástica, Relações Interpessoais) estão presentes nas tribos coreografadas do Festival de Parintins, além de outros aspectos da GPT como a valorização da cultura e a construção coreográfica. Portanto, podemos perceber alguns elementos da GPT nas manifestações culturais do Amazonas, o que pode favorecer a divulgação da modalidade na região.

Palavras-chave: Ginástica; Dança; Cultura Popular; Festival.

ABSTRACT

The purpose of this research was to identify in the choreographed tribes of boi caprichoso and boi garantido from Parintins' Festival the four fundamentals of Gymnastics for all - GPT and discuss aspects of the choreographic composition, similarities and divergences, of the tribes and gymnastics for all. This is a descriptive research with a qualitative approach. Two focus groups, each of them within 10 players from each choreographed tribes and documentary analysis of the video records of tribes presentations were used for data collection and the interviews were analyzed according to Bardin's Content Analysis Technique. It was found that the 4 F's (Fun, Fitness, Fundamentals, Friendship) are present in the tribes of the Parintins' Festival and appreciation of culture and choreographic composition process. Therefore, we notice some elements of gymnastic for all in the cultural manifestations of Amazonas, which may favor the divulgation of that in northern of Brazil.

Keywords: Gymnastics; Dance; Folklore; Festival.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue identificar en las tribus coreografiadas de los bueyes caprichosos y garantizados del Festival Parintins los cuatro fundamentos de la gimnasia para todos: GPT además de



discutir las características de producción y presentación, similitudes y divergencias, de las tribus y la gimnasia para todos. Esta es una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo, que utiliza dos grupos focales cada uno con 10 participantes y un análisis documental de los registros de video de las presentaciones de las tribus como un instrumento de recolección de datos. Se encontró que los 4 F's están presentes en las tribus coreografiadas del Festival de Parintins, así como otros aspectos de la GPT: la valorización de la cultura y la construcción coreográfica. Por lo tanto, podemos percibir algunos elementos de la GPT en las manifestaciones culturales de Amazonas, que pueden favorecer la divulgación de la modalidad en la región.

Palabras clave: Gimnasia; Danza; Cultura Popular; Festival.

INTRODUÇÃO

A cultura do Amazonas é rica em representações simbólicas (lendas, mitos, religiosidade popular e seus principais protagonistas), sobretudo, pelo viés dos processos de transformação sociocultural pelo qual essa manifestação da cultura passou e vem passando ao longo de sua história. Destaca-se a festa do Boi-Bumbá de Parintins, considerada uma das maiores manifestações da cultura popular do Brasil, desenvolvida pelos participantes e brincantes, moradores da cidade de Parintins, da cidade de Manaus e áreas adjacentes (GOMES, 2010).

A cidade de Parintins é uma ilha localizada no interior do estado do Amazonas, e realiza no último final de semana do mês de junho o Festival Folclórico de Parintins. Este festival é realizado desde 1989 no Bumbódromo, local destinado a disputa entre os dois principais astros da festa, o Boi Garantido, nas cores vermelho e branco, e o Boi Caprichoso, nas cores azul e branco. Atualmente, os bois possuem um total de 21 itens que são avaliados durante as apresentações dos seus espetáculos, são eles: apresentador, levantador de toadas; batucada ou marujada; ritual indígena; porta-estandarte; amo do boi; sinhazinha; rainha do folclore; cunhã poranga; boi bumbá evolução; toada: letra e música; pajé; tribos indígenas; tuxauas; figura típica regional; alegoria; lenda amazônica; vaqueirada; galera; coreografia e organização do conjunto folclórico.

Destes, as tribos indígenas coreografadas (coletivo) ganharam notoriedade nos últimos anos. Elas são as ramificações de dois itens: tribos indígenas e coreografia, e apresentam contextos históricos de tribos indígenas e rituais.

Como forma de engrandecer o espetáculo, as tribos acabam por utilizar, além da sua característica regional - como fantasias indígenas, pinturas e penas - o auxílio da tecnologia, como o uso de luzes leds e projeções na arena (local onde acontecem os espetáculos). Porém, o grande destaque coreográfico advém dos aspectos gímnicos presentes em suas coreografias, como saltos, figuras, lançamentos e desenhos coreográficos coletivos, como forma de maior leitura visual dos movimentos e entretenimento do público.

A presença dos elementos gímnicos no Festival Folclórico de Parintins pode ser correlacionado, indiretamente, aos aspectos apresentados pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) no que diz respeito a Ginástica Para Todos (GPT), que além de um caráter coreográfico e competitivo presente nas tribos coreografadas, destaca-se a contribuição desses trabalhos em relação a promoção da saúde, do bem-estar físico, social, intelectual e psicológico (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016), uma vez que todo o elenco participante das tribos faz parte de forma voluntária.

Em continuidade, a FIG (2019) apresenta os seus quatro fundamentos (“4Fs”) *Fun* (Diversão); *Fitness* (Condicionamento Físico); *Fundamentals* (Fundamentos das Ginásticas); *Friendship* (Relações Interpessoais), que são possíveis ser vistos no processo de criação do espetáculo de ambos os bois. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi identificar nas tribos coreografadas dos bois caprichoso e garantido do Festival de Parintins os quatro fundamentos da Ginástica para todos – GPT além discutir características da produção e apresentação, semelhanças e divergências, das tribos e ginástica para todos.



METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, com abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram 20 integrantes das tribos coreografadas dos bois garantido e caprichoso (10 do caprichoso e 10 do garantido) do ano de 2019.

A coleta de dados se deu por meio de grupo focal, por permitir um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de determinada temática (BACKES et al., 2011), permitindo a coleta de maior número de participantes ao mesmo tempo.

Foi necessário realizarmos grupos focais para cada uma das tribos coreografadas (caprichoso e garantido), uma vez que os integrantes não se relacionam entre si – sobretudo no momento pré-competição - quando foi realizada a coleta.

Considerando as indicações dos teóricos dos Grupos Focais (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002; GONDIM, 2003; TRAD, 2009) para selecionamos os 10 integrantes da tribo caprichoso para o Grupo Focal (GF1) e 10 da tribo garantido para o Grupo Focal 2 (GF2), ou seja, respeitamos a variação de gênero, idade e experiências no festival em cada uma das composições dos GF. Para tal, tivemos a indicação e auxílio do responsável por cada tribo.

Os GFs ocorreram nos dias dos ensaios gerais pré-competição de 2019 e tiveram duração média de 55 minutos. Após apresentação sucinta da pesquisa e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), iniciou-se cada GF indicando nosso conhecimento em relação a coreografia apresentada em 2018 (previamente estudada), mostrando nosso interesse no trabalho das tribos. Tal momento permitiu o que consideramos “quebra-gelo” e/ ou maior aproximação entre pesquisador e parceiros na pesquisa.

Ademais, em cada GF houve gravação em áudio e vídeo. O mediador escreveu as percepções gerais de cada entrevista tão logo a mesma foi finalizada. Um roteiro de questões norteou o processo, que constavam de perguntas como: Por que vocês participam das tribos coreografadas? Fale-nos sobre as relações

interpessoais de vocês nas tribos coreografadas? Conte-nos sobre a composição coreográfica de vocês. Como a mesma foi desenvolvida?

Para a confiabilidade dos dados, dois pesquisadores analisaram, separadamente, cada grupo focal seguindo as premissas da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), ou seja, a análise compreendeu nas seguintes etapas:

1. Pré-Análise: realiza-se a transcrição integral das entrevistas, ou seja, os dados são organizados fisicamente e “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2010, p.121). É realizada a primeira leitura do material (leitura flutuante) e pode ser o momento em que surgem as primeiras impressões e hipóteses para as discussões seguintes.
2. Exploração do Material: realiza-se a codificação dos dados. Na análise de conteúdo, essa codificação “corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir como índices” (BARDIN, 2010, p. 129).

Essa codificação permitiu a organização do texto em categorias que, por sua vez, são organizadas em unidades de registro e contexto:

- a. Unidades de Registro (UR): segmento de conteúdo para a categorização e contagem frequencial, se for o caso. No nosso estudo, a UR a ser adotada será o ‘tema’, definido como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto” (BARDIN, 2001, p.14). Ressaltamos que a contagem frequencial não se caracterizará como condição essencial, pois os extremos serão considerados e poderão incitar discussão significativa com a literatura;
- b. Unidades de Contexto (UC): segmentos do texto ou mensagem que confirmam as UR que, no caso, pode ser uma palavra, um conjunto de



palavras, uma frase, algumas frases ou um parágrafo.

Após essa etapa, cada pesquisador explicou os resultados para uma terceira pesquisadora que, de posse das justificativas, indicou uma terceira formatação dos resultados. Então, os três pesquisadores elaboraram a formatação final, aqui exposta.

Também se realizou uma análise documental dos registros em vídeo das apresentações das tribos coreografadas dos bois garantido e caprichoso no referido ano (2019), a fim de identificar os elementos gímnicos presentes em suas performances.

Para tal, dois pesquisadores se encontraram e a análise foi realizada seguindo as etapas: 1. Análise integral da coreografia; 2. Análise da coreografia pelo modo de vídeo “*slow-motion*” (câmera lenta) com transcrição, separados, dos elementos identificados; 3. Análise comparativa dos quadros de elementos de cada pesquisador em uníssono com o vídeo; 4. Elaboração do quadro final.

É importante destacar que a coleta de dados só aconteceu após a aprovação do projeto junto ao comitê de ética em Pesquisa sob o CAAE 15977519.3.0000.5020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises (do GF e análise de

vídeo) foi possível identificar os quatro fundamentos (4F's) da Ginástica para todos – GPT e discutir as semelhanças e divergências entre tribos e GPT, bem como aspectos da composição coreográfica e culturais das coreografias.

A análise dos vídeos das três noites do Festival indicou relação entre as apresentações coreográficas e os “Fundamentos das Ginásticas” (*Fundamentals*). Os fundamentos gímnicos são uma das características da GPT. Os seus movimentos (saltar, apoiar, suspender, equilibra-se, deslocar-se e rotacionar-se) em conjunto com materiais diversos, oficiais ou não, das ginásticas (ex: oficiais de competição: bola e corda; não oficiais: bambu, varas de madeira, tambores, tecido e construídos) (BRATIFISCHE; CARBINATTO, 2016) permite a multiplicidade das possibilidades de expressão e universalidade de gestos (LINK; MONTOVANI; CARBINATTO, 2016).

As seis coreografias das tribos analisadas, três de cada Boi, apresentaram um rico repertório gímnico. Os saltos, lançamentos, rolamentos, efeito visual, figuras e outros aspectos da ginástica estão presentes. Para uma melhor visualização dos movimentos e suas respectivas coreografias, elaboramos um quadro (quadro 1) que apresenta dos movimentos gímnicos, bem como algumas habilidades básicas de movimento de cada Boi-bumbá (garantido e caprichoso) em suas respectivas noites de apresentação.

Quadro 1 – Movimentos gímnicos realizados pelas tribos coreografadas do Boi Garantido e Boi Caprichoso no Festival de Parintins de 2019

Movimentos	1ª noite		2ª noite		3ª noite	
	Garantido	Caprichoso	Garantido	Caprichoso	Garantido	Caprichoso
<i>Deslocamento</i>						
Corridas de frente	+	+	+	+	+	+
Deslize lateral	+	+	+	+	+	+
Chassé	+					
<i>Saltos</i>						
Estendendo as pernas completamente	+	+	+	+	+	+
Estendidos com meia volta	+	+		+		+
Estendido com volta completa		+		+		+
Salto lateral			+	+	+	



<i>Giros</i>						
Giro completo no próprio eixo	+	+	+	+	+	+
Giro no próprio eixo com um apoio		+		+	+	
Giro com passagem pelo solo					+	
<i>Equilíbrios</i>						
Alternar entre pernas direita/esquerda com calcanhar no chão	+	+	+	+	+	+
Com um pé de apoio				+		+
<i>Flexões</i>						
Inclinação de tronco em pé para frente	+	+	+	+	+	+
Cambré		+		+		+
<i>Ondas</i>						
Efeito dominó			+		+	+
Deitados no chão			+			
Efeito dominó com materiais			+	+	+	+
<i>Semiacrobatícios</i>						
Rolamento para frente				+		
Rolamento para trás					+	
Mergulho/peixinho				+		
Parada de mão				+		
<i>Acrobáticos</i>						
Flic flac	+					
Pirâmides						+
Figuras com mais de 4 volantes			+	+		
Porté com base e volante						
Porté com mais de 3 pessoas	+	+	+	+	+	+
Efeito visual de grande área	+	+	+	+	+	+
Utilização de materiais originais e criativos	+	+	+	+	+	+

Fonte: construção dos autores

As corridas para frente, deslize lateral, saltos com ambas as pernas estendidas, giro no próprio eixo, equilíbrio com alternância de pernas, inclinação do tronco em pé para frente, porte com mais de três pessoas, efeito visual de grande área e a utilização de materiais originais e criativos foram os elementos mais utilizados pelas tribos coreografadas. Todos estes citados foram utilizados pelos bois em cada uma das seis coreografias analisadas.

Destes movimentos, identificamos que as modalidades que parecem influenciar de modo mais destacado nas coreografias são a Ginástica Acrobática, decorrente ao grande número de

movimentos acrobáticos realizados nas apresentações, e a GPT quando atreladas a utilização de materiais originais e criativos na composição coreográfica. Alguns destes materiais utilizados nas coreografias das tribos coreografadas 2019 foram: corda de sisal, elástico, barril, vara de madeira, bambu, cesto de palha, cano PVC dentre outros.

Acreditamos que essa influência possa advir dos efeitos visuais, que causam maiores destaques em um festival como o de Parintins. Batalha (2017), inclusive, aponta que há uma intenção de causar um melhor efeito visual na arena e que, normalmente, há dois tipos de



composição coreográfica: aquelas menos acrobáticas e com menos movimentos - destinadas a serem executadas nos currais por qualquer espectador; e as que são elaboradas com o propósito de figurar nas imagens da gravação do CD, do DVD e na apresentação de arena, mais complexas e com mais recursos.

Notamos que os movimentos gímnicos, atrelados a regionalidade e o contexto amazônico, acabam por sofrer alterações, em que muitas vezes é possível ver uma variação de movimento ou adaptação de movimentos por motivos estéticos (indumentária) que o indivíduo esteja usando, como por exemplo: um rolamento com uma costeira de penas e cocar (adereços indígenas) que o indivíduo precise utilizar durante a sua apresentação sofrerá alterações em sua execução para que possa ser realizado, mas não perderá a sua essência e origem, tendo em vista que é um movimento gímnico.

Mesmo com determinadas variações, o produto final (a coreografia) permite alusão a diferentes tipos de manifestações e elemento da cultural corporal, através dos seus movimentos e dança (LINK; MONTOVANI; CARBINATTO, 2016), o que nos permite aproximar essa prática com a GPT.

A composição coreográfica das tribos inclui o desenvolvimento de figuras e desenhos coreográficos. Neste quesito, por se tratar de um grupo com um número que varia de 50 a 100 brincantes, esses desenhos são de suma importância para uma maior visibilidade da coreografia que são utilizados como forma de efeito e impacto durante as suas apresentações, presente também na ginástica de grande área. Esses desenhos coreográficos além de causarem efeito visual nas tribos, acabam representando o contexto que o circunda, apresentando desenhos coreográficos embasados nas xilogravuras indígenas. Esses elementos foram incorporados nos itens do boi quando se passou a buscar, além do conhecimento empírico, o conhecimento científico na área de expressão corporal ginástica e dança (SILVA, 2015).

A análise das entrevistas nos permitiu perceber também o *Fundamental* nos relatos dos brincantes, apresentado no quadro 2. No entanto esse F, que se caracteriza pelos elementos da ginástica, foi possível perceber muito mais na análise dos vídeos do caprichoso e garantido como já destacado no quadro 1.

Apesar de os brincantes executarem muitos elementos gímnicos em suas apresentações eles ainda não possuem a clareza de que estão praticando ginástica. Ao serem questionados sobre os movimentos de ginástica que praticavam eles destacaram muito mais o rolamento e saltos, conforme alguns relatos (os participantes serão identificados por número e a letra do boi que representa C para caprichoso e G para garantido).

C9: Eu vejo os saltos.

C2: Saltos.

G7: Alongamento, agachamento/rolamento.

A maioria dos grupos de GPT são oriundos da região sudeste do Brasil, mais especificamente dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, no qual a GPT tem tido maior expressão e desenvolvimento (PALIOLELLO, 2014). No caso estudado, notamos que os grupos realizam atividades bem próximas da GPT, mas as características “cultura” e “dança” são mais demarcadas. Longe de querermos impor que a modalidade deva ser considerada aos grupos e àquela manifestação, indicamos aqui que pelo viés dessa manifestação cultural (Boi) podemos ampliar o número de praticantes e divulgarmos a GPT. Vemos esse direcionamento como promissor para incentivarmos grupos de GPT no referido estado.

Além dos os 4F's da GPT nas tribos coreografadas dos bois de Parintins, também foi possível identificar elementos muito importantes na GPT: o aspecto cultural, e entender a dinâmica da construção coreográfica, conforme apresentado no quadro 2.

**Quadro 2 –** Categorias da análise de conteúdo

Categorias	
<i>Fun (Diversão)</i>	Gostar, sentir-se bem, distrair, desestressar, recreação e lazer
<i>Fitness (Condicionamento Físico)</i>	Preparação física, melhora do condicionamento físico, sair do sedentarismo, ganho de força e resistência
<i>Fundamentals (Fundamentos das Ginásticas)</i>	Saltos e rolamentos
<i>Friendship (Relações Interpessoais)</i>	Criar laços, interação entre integrantes, convivência, família, acolhimentoAuxílio na execução de movimento, motivação.
<i>Composição coreográfica</i>	Parte do coreógrafo, bailarinos contribuem mudando ou acrescentado
<i>Cultura</i>	Identificação, orgulho

Fonte: construção dos autores

O *Fun* (diversão) é considerado um fundamento presente em todos os segmentos do festival, porém, em específico das tribos coreografadas. A diversão de acordo com o dicionário Aurélio (2000) é o ato de se divertir; um passatempo; entretenimento; aquilo que distrai. Furnham (2010) considera diversão como uma fonte de prazer, divertimento e até excitação. Foi possível perceber a diversão (*Fun*) nos relatos dos brincantes, ela foi revelada em forma de prazer, distração, e sensação de bem-estar conforme a seguir:

C1: As vezes faz com que a gente saia da nossa rotina, as vezes a gente está estressado ou acontece alguma coisa e vem, e isso aqui motiva a gente, recompõe, a gente fica tão alegre e animado.

C2: Eu acho que é questão de gostar de estar aqui.

G1: Primeiro de tudo é aqui que a gente se desestressa, aqui é como se fosse o momento de lazer entendeu, por mais que a gente esteja cansado.

G7: Está fazendo algo que a gente gosta porque é tudo muito [...] serve muito como terapia faz muito bem pra gente/ a gente faz isso porque a gente gosta, a gente acha gostoso.

Um fator a ser considerado nas tribos é que a prática é, essencialmente, competitiva, ou seja, faz parte de um item competitivo do boi. No entanto, isso não retira a diversão dos ensaios. De acordo com Toledo, Tsukamoto, Carbinatto, (2016) nas modalidades de competição os

praticantes também podem estar envolvidos por prazer, mas questões relacionadas à obstinação pela vitória, dentre outros fatores podem ser tão ou mais importantes que o prazer pela prática.

Também lembramos que a tribo coreografada, apesar de ser um item competitivo, não é uma modalidade esportiva, a começar pela denominação de seus praticantes que são chamados de brincantes, por ser considerado uma grande festa, uma grande diversão, ou seja, os seus brincantes não recebem toda a pressão que muitas vezes um atleta recebe, e por questões culturais já faz parte do seu lazer cotidiano. E, assim como na GPT, não há uma exigência por um padrão corporal ou técnica gímnica.

Uma tribo é composta, muitas vezes, por integrantes de várias cidades, que participam de forma voluntária com o propósito de diversão, no qual as coreografias são ensaiadas em várias cidades diferentes, (por exemplo: Manaus, Maués, Juruti, Pres. Figueiredo e Nhamundá) para finalmente se reunirem, geralmente na última semana que antecede o festival, e realizarem o ensaio geral na cidade de Parintins.

Pensando que este processo de preparação não é de curto prazo, pelo contrário, é uma preparação que leva aproximadamente 10 meses, é possível perceber que o fundamento *Fitness* (Condicionamento Físico) também se faz presente. Muitos integrantes de tribos, além de participarem do festival de Parintins, acabam por fazerem parte de outros festivais, tais como: Juruti, Nova Olinda, Manacapuru e Manaus, com



isso, acabam encontrado nas tribos coreografadas uma forma contínua de cuidado com o corpo, através dos ensaios e apresentações. Para os brincantes participar das tribos requer preparação física, e essa preparação traz a melhora do condicionamento físico, além do ganho de força e resistência, para alguns mostra-se como uma forma de fugir do sedentarismo:

C8: O boi é o ano todo né, então a gente já vive praticamente no curral aí tem ensaios fora a parte, aí o condicionamento físico melhora, mais é mais pesado mesmo no mês que começa o ensaio do tudão que é bem puxado e tem que ter muita aptidão física tem que ter preparação física, tem que ter muito condicionamento porque o tribão coreografado é meio pesado.

G4: Quando a gente para de dançar a gente relaxa, o corpo relaxa e vem o sedentarismo.

G6: Mas a física conta muito porque a dança apesar de ser uma arte ela pode ser usada como esporte né e aqui a gente usa um pouco dos dois né a questão do bonito do estético, mas a questão da resistência, do fôlego, da definição de movimento.

G10: A gente vai para o curral, ensaia as coreografias normais da temporada bovina atual e as anteriores e a gente passa as vezes quase uma hora de alongamento, a gente aprende técnica de balé e tudo um pouco.

Esses achados se aproximam da GPT uma vez que essa é uma atividade que trabalha diversas capacidades físicas e favorece um melhor condicionamento físico para seu praticante. Percebemos nos relatos dos brincantes que os ensaios nas tribos acabam se configurando também como uma forma de cuidar do corpo e da saúde e, novamente, destacamos a semelhança com a GPT uma vez que a Federação Internacional de Ginástica – FIG (2009) aponta que ela contribui para a saúde pessoal, fitness e bem-estar físico do praticante.

Os ensinamentos adquiridos por meio da GPT podem ser levados ao longo da vida como uma opção de lazer saudável, atividade física e o

esporte, fazendo parte na formação permanente, do indivíduo (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2016). Dentre os principais objetivos da GPT estão a melhoria da saúde dos praticantes e sua capacitação para obtenção de conforto em seu dia a dia, por isso é o tipo de atividade que qualquer pessoa pode praticar e em qualquer lugar (BORTOLETO; PAOLIELLO (2017).

O fundamento *Friendship* (Relações Interpessoais) ficou bastante evidente no relato dos brincantes que revelaram que a participação nas tribos fortalece a amizade, cria laços, proporciona interação entre integrantes, melhora a convivência, desperta o sentimento de família, e acolhimento.

C2: Porque a gente está aqui no boi a gente cria laços tipo de anos e anos.

C5: Quando chega todo mundo a gente acaba fazendo amizade um com outro e quando vemos mais para frente já se tornamos grande amigos.

C7: A convivência a questão da amizade também fortalece.

C1: A amizade também vai aumentando, a gente cria um laço assim familiar.

G3: A gente se torna até uma família né porque todo mundo se vê aqui todo santo dia.

G4: Eu me senti muito acolhido aqui dentro do boi, criei novos amigos.

G5: As amizades que a gente faz aqui dentro são muito importantes.

A GPT também proporciona experiências como essas, as atividades acontecem a partir do contato com o outro, da percepção e reflexão sobre as pessoas e a realidade na qual estão inseridas, além disso favorece o convívio em novos grupos, fazendo o indivíduo alargar as fronteiras do seu mundo e intensificar suas comunicações. (OLIVEIRA; LOURDES, 2014). As tribos coreografadas como já mencionado são formadas por pessoas não apenas de Parintins, mas de várias cidades do Amazonas, o que pode favorecer as experiências apontadas pelos autores.

Um outro ponto das tribos coreografadas que também está relacionado com as relações interpessoais é a cooperação entre os brincantes.



Há colaboração entre os membros na execução de movimentos ou no aprendizado de alguma habilidade.

C1: Um motiva o outro, tipo ta fazendo um passo aí não aí não, bora tentar fazer assim, aí vai motivando.

G9: Todo mundo aqui se ajuda.

G4: A questão de amizade, a questão de atenção, a pessoa chegar e falar bem assim eu te ensino tal coisa acho que isso faz a gente se motivar cada vez mais.

É sabido que a GPT proporciona ao grupo experiências em trabalhos coletivos, na construção e execuções de movimentos, coreografias, exercícios entre outros, uma vez que sua prática é direcionada para que ocorra um aumento da interação social e vivências humanas (MURBACH et al., 2016). Além disso, as vivências no campo da GPT têm finalidade de sociabilização, solidariedade e identificação social, podendo ser considerada elemento privilegiado no contexto educativo (OLIVEIRA; LOURDES, 2004).

Nas tribos coreografadas apesar de a princípio os encontros não visem esse trabalho colaborativo, eles acabam acontecendo naturalmente. Afinal, as atividades em grupo, colaborativas, que proporcionem a interação social, criam um ambiente de parceria e cumplicidade entre o grupo e são fundamentais para a manter a motivação e permanência em uma atividade (FONTANA et al., 2013).

Em relação a composição coreográfica sabe-se que os teóricos brasileiros enfatizam que a composição na GPT seja uma construção coletiva (CARBINATTO; REIS-FURTADO, 2019). Em outras palavras, a composição coreográfica não se configura apenas como um fundamento da GPT, mas como um grande eixo dessa manifestação, tendo em vista que em seu processo de elaboração outros fundamentos podem ser oportunizados e estimulados, como por exemplo a criatividade, a participação, a formação humana, e a relação/valorização de outros elementos da cultura corporal (SCARABELIM; TOLEDO, 2015).

Nas tribos coreografadas do festival de Parintins essa construção não acontece totalmente de forma coletiva. Normalmente o/ os

coreógrafos elaboram para que o grupo possa executar. Apesar disso, o brincante tem a liberdade de dar sugestões durante os ensaios, a fim de melhorar um movimento (ou desenho coreográfico) ou até mesmo modificá-lo quando o grupo não consegue executar, e em alguns momentos o coreografo solicita que o próprio grupo crie parte da coreografia.

C1: A coreografia parte do coreógrafo, os bailarinos contribuem mudando ou acrescentado.

C7: geralmente vem tudo da cabeça do coreógrafo, algumas vezes a gente fala olha encaixa isso aqui, aí ele encaixa, mas geralmente é da cabeça do coreógrafo.

C8: Mas também as vezes ele pede opinião dos dançarinos se os dançarinos têm alguma parte em um momento da coreografia que quer executar, eles pedem, eles participam

C9: É um coletivo, é um grupo né, coreografo e dançarino, um complementa o outro.

G9: A gente tem toda uma colaboração geral eu acho que a gente troca uma ideia bacana e por isso que a gente progride né [...] sempre deixa aberto, as vezes tem um passo lá de trás que não está legal assim, bora tentar desse jeito entendeu, a gente tenta encaixar tudo na tribo.

A criação das coreografias no boi de Parintins exige um processo intenso de ensaio que envolve brincantes, coreógrafos e dançarinos, sendo a elaboração coreográfica produzida e, ao mesmo tempo, transformada o tempo todo, conforme as necessidades de cada apresentação (BATALHA, 2017). Assim, apesar de acontecer de forma direta a composição coreografada nas tribos, em alguns momentos, pode se aproximar da GPT.

Em relação ao aspecto cultural a GPT é uma prática que permite destacar esses aspectos além dos identitários de cada grupo, região ou país de forma livre e criativa (PAOLIELLO et al., 2016). E, apesar de ter características gerais, a particularidade de cada local também é valorizada, podendo o grupo adequar os elementos da GPT com expressões culturais próprias, como danças folclóricas, jogos,



indumentárias, dentre outros, permitindo a valorização da identidade local.

Quanto a identidade percebe-se que há essa identificação por parte dos brincantes, defender um boi é questão de orgulho e todo esse trabalho coreográfico montado para ser apresentado nas três noites do festival de Parintins é feito com amor, conforme alguns relatos

C2: A gente gosta de defender um boi, uma história, um item, a gente quer dar o nosso melhor sempre na arena e também para os outros de fora olharem mais para nossa cidade e para o nosso festival [...]. Eu abro minha boca pra dizer eu sou parisiense sou caprichoso e sou dançarino de Parintins.

Muitos brincantes saem de suas cidades rumo à Parintins sem promessa de cachê e muitas vezes realizam eventos para arrecadar fundos apenas pelo prazer de participar da festa do boi (BENTES, 2018). É possível perceber o boi-bumbá de Parintins como um lugar em que os atores projetam suas percepções de mundo e constroem suas concepções identitárias, representadas atualmente não apenas como identidade ribeirinha, mas como identidade amazônica (FURLANETTO, 2011). Essa identidade se revela como um conjunto de valores e papéis em constante processo de mudança e de atualização. O boi-bumbá é um espetáculo constituído pelo encanto das toadas e lendas, representações de rituais indígenas e celebrações tribais povoadas por seres míticos amazônicos, uma expressão máxima da genuinidade cultural da região Norte do Brasil.

Assim, no norte do país, a brincadeira de bumba meu boi ganhou nova definição e tamanho. A manifestação originada no Nordeste serviu de base para a consolidação do “boi” de Parintins. Ainda que haja muitas semelhanças, cada um revelará uma história local, uma tradição específica, por exemplo, no boi de Parintins há presença marcante do indígena no

cenário local, que integra seu contexto cênico desde a fase de brincadeira de terreiro até a que vislumbramos na atualidade (SILVA; CASTRO, 2018).

Apesar da GPT ainda não ser uma modalidade tão difundida no Amazonas, podemos perceber, que seus elementos estão presentes, mesmo que indiretamente, nas suas manifestações culturais, mais especificamente nas tribos coreografadas do boi, o que pode favorecer a inserção da modalidade na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de as tribos coreografadas não serem definidas como uma prática de GPT é importante destacar que esse trabalho realizado no Festival de Parintins oportuniza o conagraçamento social, o condicionamento físico, a diversão ao realizar exercícios físicos e os fundamentos das ginásticas, que são características dos 4F's identificados na GPT, além dos aspectos culturais.

Tais características nos permite contribuir para o fomento da GPT, visto a exploração das diversas formas de ginástica, a incorporação de elementos diversos de ritmo, música e materiais (oficiais de ginásticas ou não, construídos ou adaptados,...) além dos princípios fundamentais da GPT (CARBINATTO; SOARES; BORTOLETO, 2016), nos permite essa maior divulgação da modalidade na região amazônica.

Parece-nos que Parintins é uma rica cidade para que a prática da GPT possa se difundir, visto que seus habitantes, de certa forma, já o praticam. Resta-nos incentivar a prática para além das tribos coreografadas do festival folclórico e oportunizar para que seja acessível a todas as idades, visto que hoje as pessoas envolvidas são em sua maioria jovens.

Glossário

- Bumbódromo – é a arena onde acontece as apresentações dos bois
- Brincante – qualquer participante do boi (que apresenta na arena)
- Curral – lugar onde acontece os ensaios do boi garantido e caprichoso, e onde fica a sede administrativa



de cada boi (cada boi tem o seu curral)

- Dançarino – que faz parte de grupos de dança dentro de cada boi (pode dançar na arena ou no palco como o “corpo de dança do caprichoso” e “garantido show”)
- Porté - carregar
- Temporada bovida – começa em janeiro e finaliza no dia da apuração (entre junho e julho)
- Tudão – ensaio com todas as coreografias
- Tribão – junção das tribos coreografadas com as tribos cênicas (nas apresentações geralmente ficam localizadas nas laterais da arena)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO, Fernandes. **Aurélio século XXI escolar**: o dicionário da língua Portuguesa. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BACKES, Dirce Stein e colaboradores. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições70, 2010.

BATALHA, Socorro de Souza. “Sorrindo, cantando e bailando”: criação coreográfica no Boi-Bumbá Garantido de Parintins (AM). **Revista elaborar**, v. 4, ano 5, n.2, p. 13-25, 2017

BENTES, Fabiano Baraúna. **A teatralidade no festival folclórico de Parintins**: o jogo dos brincantes dos Bois-Bumbás. 152f. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth. (Orgs.). **Ginástica para todos**: um encontro com a coletividade. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida; CARBINATTO, Michele Viviene. Inovação e criação de materiais: em busca da originalidade na ginástica para todos. In: FERNANDES, Rita de Cassia; EHRENBURG, Mônica Caldas; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida (Orgs.). **Temas emergentes em ginástica para todos**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2016.

CARBINATTO, Michele Viviene; REIS-FURTADO; Lorena Nabanete. Choreographic process in Gymnastics for all. **Science of gymnastics journal**, v. 11, n, 3, p. 343-353, 2019.

CARBINATTO, Michele Viviene; SOARES, Daniela Bento; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. GYM BRASIL: Festival Nacional de Ginástica para todos. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 128-145, 2016.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8, 2002, Ouro Preto, MG. **Anais...** Ouro Preto, 2002.



FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Gymnastics for All**: regulations manual. Gymnastics for all committee, 2009.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Gymnastics for all manual**. Edition 2019.

FONTANA, Patrícia Silveira e colaboradores. Estudo das motivações à prática da ginástica rítmica: contribuições da pesquisa para o rendimento desportivo. **Pensar a prática**, v. 16, n. 2, p. 320618, 2013.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Território e identidade no boi-bumbá de Parintins. **Revista geográfica de América Central**, n. Especial EGAL, p. 1-15, 2011.

FURNHAM, Adrian. “Fun, Fun, Fun”: types of fun, attitudes to fun, and their relation to personality and biographical factors. **Psychology**, v. 1, p. 159-168, 2010.

GOMES, Rosângela da Silva. **A festa do boi-bumbá no Amazonas**: instrumento pedagógico na composição e manutenção da identidade cultural do jovem amazônico. 122f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2010.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafio metodológicos. **Revista padéia**, v. 12, n. 24, 2003.

LINK, Annelise; MANTOVANI, Danielle; CARBINATTO, Michele Viviene. Ginástica para todos no Rio Grande do Sul: desafios e perspectivas. **Conexões**, v. 14, n. 4, p. 25-46, 2016

MURBACH, Marina Aggio e colaboradores. Grupo ginástico UNESP: contribuições da “ginástica para todos” na formação de seus participantes. **Conexões**, v. 14, n. 3, p. 71-88, 2016.

OLIVEIRA, Eva Lucia Ferreira de; TEIXEIRA, Roseli Terezinha Selicani. Ginástica para todos: vivências práticas de movimentos gímnicos com alunos do ensino médio. **Cadernos PDE**, v. 1, Secretaria da Educação, 2016.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de; LOURDES, Luiz Fernando Costa de. Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica. **Pensar a prática**, v. 7, n. 2, p. 221-230, 2004.

PAOLIELLO, Elizabeth. A ginástica geral na América do Sul. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 7, **Anais...**, Campinas, SP, 2014.

PAOLIELLO, Elizabeth. **Materiais alternativos na ginástica para todos**. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 8, **Anais...**, Campinas, SP, 2016.

PATRÍCIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CARBINATTO, Michele Viviene. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 199-216, 2016.

SCARABELIM, Maria Letícia Abud; TOLEDO, Eliana de. Proposta de criação de uma ficha analítica de composições coreográficas na ginástica para todos: primeiros ensaios. **Conexões**, v. 13, n. especial, p. 181-196, 2015.



SILVA, Adan Renê Pereira da; CASTRO, Ewerton Helder Bentes de. **A construção identitária dos cirandeiros do festival de ciranda de Manacapuru**. São Paulo: Dialogar, 2018.

SILVA, Elizandra Garcia da. **O modo de produção capitalista e o brincar de boi-bumbá Caprichoso e Garantido**. 120f. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2015.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz; CARBINATTO, Michele Viviene. Fundamentos da ginástica para todos. In: NUNOMURA, Myriam (Org.). **Fundamentos da ginástica**. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2016.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica de pesquisa em saúde. **Physis**, v. 19, n. 3, 2009.

* Essa pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Dados da autora:

Email: lionela@ufam.edu.br

Endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Coroado, Campus Universitário, Setor Sul, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, UFAM, Manaus, AM, CEP 69077-000

Recebido em: 19/11/2019

Aprovado em: 15/03/2020

Como citar este artigo:

CORRÊA, Lionela da Silva; CABO VERDE, Evandro Jorge Souza Ribeiro; CARBINATTO, Michele Viviene. O Festival de Parintins e aspectos da ginástica para todos. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 95-107, jan./abr., 2020.



GINÁSTICA PARA TODOS: EDUCAÇÃO, LAZER E SAÚDE NA AMAZÔNIA

GYMNASTICS FOR ALL: EDUCATION, LEISURE AND HEALTH IN THE AMAZON

GIMNASIA PARA TODOS: EDUCACIÓN, OCIO Y SALUD EN LA AMAZONÍA

Wellington da Costa Pinheiro

Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

Email: welingtoncpinheiro@hotmail.com

Lucília da Silva Matos

Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil

Email: luciliasmatos@gmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar proposições acerca da Ginástica Para Todos (GPT), como uma atividade de extensão, em diálogo com as áreas da Educação, do Lazer e da Saúde, no contexto do território amazônico. Entende-se a GPT como manifestação da Cultura Corporal, que possui amplo potencial educativo e coletivo. A metodologia para a elaboração do estudo desenvolveu-se a partir da literatura sobre a GPT e pelas articulações desta com aspectos socioculturais da Amazônia, resultando na elaboração de proposições sistematizadas em três eixos: construção de uma proposta de GPT na Amazônia; Aulas de GPT e as particularidades socioculturais amazônicas; e Ações interdisciplinares de GPT e a realidade da Amazônia. Acredita-se que tais proposições se direcionam para pensar a GPT como prática de valorização sociocultural, respeito à diversidade, ênfase à coletividade e fomento de diálogos entre universidade e sociedade, objetivando a formação humana e uma vida mais humanizada para a população amazônica.

Palavras-chave: Ginástica Para Todos; Educação; Lazer; Saúde; Amazônia.

ABSTRACT

This study aims to present propositions about Gymnastics for All (GPT), as an extension activity, in dialogue with the areas of Education, Leisure and Health, in the context of the Amazon territory. GPT is understood as a manifestation of Corporal Culture, which has broad educational and collective potential. The methodology for preparing the study was developed from the literature on GPT and its articulations with socio-cultural aspects of the Amazon, resulting in the elaboration of systematic proposals in three axes: construction of a GPT proposal in the Amazon; GPT classes and the socio-cultural peculiarities of the Amazon; and interdisciplinary GPT actions and the reality of the Amazon. It is believed that such proposals are directed to think of GPT as a practice of socio-cultural valorization, respect for diversity, emphasis on collectivity and fostering dialogues between university and society, aiming at human formation and a more humanized life for the Amazonian population.

Keywords: Gymnastics for All; Education; Recreation; Cheers; Amazon.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo proponer el programa "Gimnasia para todos" (GPT), como actividad de extensión, a través del diálogo entre las áreas de Educación, Ocio y Salud en el territorio amazónico. El GPT se entiende como una manifestación de Cultura corporal, que tiene un amplio potencial educativo y colectivo. La metodología para la elaboración del estudio se desarrolló a partir de la literatura sobre GPT y su conexión con los aspectos socioculturales de la Amazonía, resultado de ello se propone tres ejes



sistemáticos: construcción de una propuesta GPT en el Amazonas; Clases de GPT y las peculiaridades socioculturales de la Amazonía; acciones GPT interdisciplinario y la realidad de la Amazonía. Se cree que tales propuestas están dirigidos a pensar en GPT como una práctica de valorización sociocultural, con el respeto por la diversidad, con énfasis en la colectividad y fomento de diálogos entre universidad y sociedad, con el objetivo de una formación de vida más humanizada para la población Amazónica.

Palabras clave: Gimnasia Para Todos; Educación; Ocio; Salud; Amazonía.

INTRODUÇÃO

A ginástica é uma manifestação da Cultura Corporal que pode ser entendida como uma forma particular de exercitação, cuja combinação de movimentos, formas e ritmos trazem valiosas e enriquecedoras experiências para sujeitos das mais diferentes idades (SOARES et al., 1992). Ao longo de sua constituição histórica, assumiu diferentes contornos e finalidades que se materializam, na atualidade, em um amplo conjunto de tipos e modalidades, compondo um universo e uma variedade de campos de atuação. Desse modo, ao vivenciar a ginástica, em sua diversidade, entra-se em contato com a Cultura Corporal, que é um patrimônio universal ao qual todo ser humano deveria ter direito (PAOLIELLO, 2008).

A Ginástica Para Todos (GPT) ou Ginástica Geral (GG), como ficou conhecida até meados de 2007, faz parte desse universo, consistindo em uma modalidade institucionalizada pela Federação Internacional de Ginástica (FIG). Tem como princípio a inclusão de pessoas de todos os gêneros, grupos etários e habilidades nessa prática corporal coletiva, permeada por valores humanísticos, formadores e inclusivos (PEREZ GALLARDO, 2008). Em sua constituição, a GPT abrange diferentes modalidades de ginástica, como a aeróbica, acrobática, artística e rítmica, agregando também expressões humanas como o jogo, a brincadeira e a dança (AYOUB, 2013), o que implica uma variedade de movimentos, linguagens e sensações combinadas de maneira criativa, divertida e prazerosa.

Cabe destacar que no decorrer deste estudo optou-se pela utilização da denominação única de Ginástica Para Todos, com a ciência de que algumas obras recorrem à nomenclatura de Ginástica Geral e de que há diferença de visões para essa prática, mas se priorizou tal

padronização nas discussões pelo fato dos autores aqui apresentados trazerem nos seus escritos o que se considera o cerne dos princípios da GG ou da GPT: a sua dimensão inclusiva e o seu caráter coletivo (MENEGALDO, 2018).

A GPT, para além de ser considerada uma modalidade, é também concebida como uma manifestação que direciona um novo olhar para o sentido da ginástica, que, historicamente, foi permeado por discursos que a reforçavam como prática excludente e meramente tecnicista, mas que atualmente caminha em prol da desconstrução de estereótipos e da ampliação de suas potencialidades. Nesse viés, segundo Martins (2009), procura-se resgatar o movimento humano em sua totalidade, auxiliar no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras, assim como incentivar o trabalho individual e coletivo, o cuidado de si e do outro, a criatividade, a socialização, a valorização e a produção cultural.

O potencial educativo da GPT é o que possibilita compreendê-la como meio para a formação humana, embora isso somente se torne possível se ela for orientada para a promoção do bem-estar, do trabalho inclusivo, democrático, criativo e coletivo, proporcionando para os sujeitos que a vivenciam outras “[...] formas de viver e compreender o gesto, o corpo em expressão, o movimento da vida, das mais diferentes maneiras a todos os envolvidos” (TOLEDO et al., 2016, p. 45). A formação humana da GPT se expressa, ainda, no estímulo à participação de um grande número de pessoas e à interação social entre elas, o que facilita a vivência de valores humanos como a cooperação, o compromisso, o respeito, a solidariedade e a amizade (PAOLIELLO, 2008).

É importante ressaltar que, apesar da GPT ser ampla, diversa e capaz de proporcionar benefícios para os sujeitos, deve-se ter clareza de



que ela apresenta uma razão de ser, não sendo simplesmente um meio para adquirir ou desenvolver algo. Trata-se de uma prática corporal expressiva, coletiva e social de fomento às relações humanas, podendo ser “[...] uma prática do saber fazer, mas também do saber pensar, estimulando a vivência de experiências que são ressignificadas e não apenas reproduzidas” (MENEGALDO, 2018, p. 140-141).

A partir dos princípios da GPT e da dimensão educativa dessa manifestação do universo da ginástica, acredita-se na possibilidade de sua articulação com as áreas da Educação, do Lazer e da Saúde, o que se constitui como uma instigante e desafiadora iniciativa de extensão, na articulação com o ensino e a pesquisa, principalmente, ao pensá-la tendo como *locus* a realidade amazônica.

A Amazônia é uma região bastante peculiar, complexa e contraditória, sendo detentora de parcela considerável da rica biodiversidade que ainda existe no mundo. Para Hage (2005, p. 62), “[...] a região representa aproximadamente 61% do território nacional e possui a maior área preservada de floresta tropical do planeta”. Por outro lado, é a região brasileira menos habitada. Além disso, tem as águas como parte significativa de suas paisagens, detém a maior bacia hidrográfica do mundo, na qual se encontram praias de água doce e salgada “[...] representa 17% de toda a água líquida e 70% da água doce do planeta” (Idem, p. 63). Segundo Miranda (2015), a importância das águas na região amazônica é tamanha que muitas de suas cidades tiveram suas origens nelas.

No âmbito sociocultural, a Amazônia possui ampla sociodiversidade, com “[...] populações que vivem no espaço urbano (62%) e no espaço rural (38%), vivem num elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles” (HAGE, 2005, p. 63-64). Abriga diversas populações tradicionais (indígenas, quilombolas, caboclas, ribeirinhas, camponesas, dentre outras), as quais acumulam saberes tradicionais e valores culturais ligados às formas básicas de vida da região. Estima-se que há 226 mil habitantes indígenas e o número de “idiomas chega a 250, enquanto no trecho brasileiro da

mata, sobrevivem 140 línguas” (HAGE, 2005, p. 64). Toda essa diversidade também se expressa por meio de ritmos, danças, jogos, músicas, narrativas, brinquedos, festas, entre tantas formas expressivas corporais próprias das (os) amazônidas.

Do ponto de vista socioeconômico, convivem, de forma contraditória e conflituosa, agricultores familiares, extrativistas, pecuaristas, pequenos produtores, produtores e empresários do agronegócio, entre outros. Nesse emaranhado, encontra-se a presença do capital nacional e internacional que historicamente atuam com perspectivas de saques de suas riquezas por meio de práticas predatórias na região amazônica, pois se tem o agronegócio se expandindo para a floresta, as grandes propriedades que praticam a pecuária extensiva de criação de gado, as grandes madeireiras, as atividades de garimpo e nesta direção os grandes projetos. Esse contexto confluiu para que na atualidade o desenvolvimento ocorrente na Amazônia seja economicamente desigual, setorialmente heterogêneo e socialmente excludente (LIRA et al., 2009).

Nessa conjuntura, a Amazônia tem sido palco de permanentes conflitos agrários, o que gera assassinatos de grande número de trabalhadores rurais e urbanos, que lutam pela dignidade e direito da terra, pela defesa do meio ambiente e de políticas no e pelo campo (LOUREIRO; PINTO, 2005). Esses conflitos colaboram para prejuízos, na posse da terra, na vivência das práticas culturais e nas formas de produção econômica pelas populações tradicionais. Todos esses aspectos marcam a região Amazônica como um território de grandes contradições. Essas estão presentes também, e não teria como ser diferente, no acesso às políticas públicas e à produção do conhecimento. Trigueiro (2001) colabora nessa discussão ao afirmar que as cinco regiões brasileiras são marcadas por desigualdades tanto no que diz respeito à organização do espaço como na distribuição dos recursos e que a concentração do potencial socioeconômico está no eixo Sul-Sudeste.

Diante de tais contradições, reflexos, potencialidades e limites enfrentados na maior



universidade pública dessa rica e potente região é que se situa o presente estudo, tratando-se de uma experiência de extensão, em execução, aprovada em edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, na Universidade Federal do Pará (UFPA), com foco na produção, socialização e troca de conhecimentos e experiências com a comunidade, a fim de possibilitar a construção, segundo Saraiva (2007), de um espaço de intercâmbio de experiências que promovam reflexões sobre questões atuais e que permita uma formação humana e compromissada com as necessidades da sociedade, principalmente, com os povos da Amazônia.

A referida temática surgiu como fruto das discussões, no âmbito das práticas corporais e de lazer na Amazônia, traçadas no Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte e Lazer do Estado do Pará (CEDES-PA), vinculado à Faculdade de Educação Física, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Essa, por sua vez, tem função estratégica para o desenvolvimento regional amazônico, refletida na sua missão de “[...] produzir, socializar e transformar o conhecimento na Amazônia para a formação de cidadãos capazes de promover a construção de uma sociedade inclusiva e sustentável [...]” (PDI/UFPA, 2016, p. 31). Como também orienta a política extensionista da Universidade, ao primar:

[...] pela inserção da dimensão acadêmica da extensão na formação dos discentes e na construção do conhecimento. Ao lado disso, insiste no comprometimento da Universidade com a Sociedade, mediado por umnexo bidirecional de mútua possibilitação. Assim, o que se pretende é a ininterrupta proposição de ações e de processos, nuclearizados em Programas e Projetos extensionistas, nos quais se dá, inequivocamente, a relação autônoma e assertiva da Universidade em vista do desenvolvimento social, em especial do Estado do Pará e da Região amazônica, seus sítios geopolíticos mais imediatos (PDI/UFPA, 2016, p. 70).

A Universidade Federal do Pará localiza-se em uma região periférica da cidade de Belém,

nas proximidades de bairros populosos (Guamá e Terra Firme), com altos índices de violência e de precária infraestrutura urbana. Por outro lado, o seu espaço geográfico é cortado pelo igarapé do Tucunduba, margeado pelas águas do Rio Guamá e contornado por vegetações diversas, caracterizando-se, assim, como um recorte de elementos naturais que compõem a complexa paisagem amazônica.

Nessa perspectiva, esse artigo objetiva apresentar proposições acerca da Ginástica Para Todos como uma atividade de extensão, na articulação com o ensino e a pesquisa, em diálogo com as áreas da Educação, do Lazer e da Saúde, no contexto do território amazônico, no sentido de possibilitar a democratização dessa manifestação da Cultura Corporal que apresenta amplo potencial educativo para seus participantes. Em termos metodológicos, o estudo foi elaborado a partir da literatura existente sobre a GPT, com destaque para Ayoub (2013), Menegaldo (2018), Paoliello (2008), Pérez Gallardo (2008) e Toledo e colaboradores (2016), bem como de proposições dessa prática em interlocução com os aspectos socioculturais da realidade amazônica.

GINÁSTICA, EDUCAÇÃO, LAZER E SAÚDE: MOVIMENTOS GÍMNICOS ARTICULADOS A DIVERSIDADE AMAZÔNICA

Para se compreender melhor a articulação entre os princípios da GPT com as proposições apresentadas nesse estudo, torna-se relevante evidenciar, de maneira mais direcionada, como essa perspectiva de ginástica pode ser vinculada com as áreas da Educação, do Lazer e da Saúde.

A dimensão educativa da GPT está na relação dialógica entre os sujeitos que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem, cuja mediação se realiza por ações e atividades de compartilhamento de experiências e conhecimentos, na intenção de educar e educar-se no cuidado de si e do outro, no autoconhecimento, na valorização pessoal, no respeito às diferenças, na ênfase à coletividade e na busca por uma vida de qualidade, abrindo,



assim, “[...] horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22).

O lazer, enquanto cultura vivenciada no tempo livre (BAHIA, 2014), permeia a GPT, por essa ser inclusiva, divertida e não obrigatória, isto é, com sentido de vivência lúdica mobilizada pelo desejo, criatividade e liberdade (WERNECK, 2000), tendo no prazer de sua experiência o sentido e o interesse de sua prática pelos sujeitos. Deste modo, a GPT como prática vivenciada no tempo livre é também educativa, já que “[...] é um tempo privilegiado para vivência de valores, percepções e sensibilidades, aspectos que contribuem para mudanças de ordem subjetiva e cultural, posto que se distingue prazerosamente das outras dimensões da vida” (MATOS et al., 2018, p. 48), pois, como enfatiza Marcellino (2008), o lazer forma valores, condutas, atitudes, assim como novas formas de interação individuais, com os outros e com o mundo, num processo de educação pelo e para o lazer. O lazer, portanto, opera intervenções que promovem, entre outras coisas, o estímulo ao acesso a tradições culturais e a ampliação da experiência singular de descoberta subjetiva do prazer como princípio transformador da vida (MELO, 2006).

No âmbito da saúde, a GPT traz benefícios por meio de sua prática, com foco na promoção do equilíbrio das diferentes dimensões humanas, auxiliando no condicionamento físico, na diminuição do estresse e da ansiedade, na consciência corporal, no enriquecimento motor, na autoestima, na interação social coletiva, na diversão, ou seja, atua no bem-estar físico, psicológico e social (MORENO; TSUKAMOTO, 2018), em uma dimensão de saúde ampliada para além da ausência de doenças, mas sim com base em um conjunto de fatores que pensam o sujeito em relação consigo, com os outros e com o ambiente a sua volta. Pelbart (2008, p.11), ao se referir a uma perspectiva Nietzscheana, afirma que saúde “[...] não é a medrosa luta contra a “doença” ou o “desvio”, mas produção de vida, arte (de)subjetivação, potência de encontro”. Saúde aqui é entendida como o cuidar de si e do outro, no processo da própria vida. “Cuidado, em

saúde, é favorecer uma vida mais fluida para todos e cada um [...]” (MÉLLO, 2019, p. 236).

Após essa explanação, apresentam-se proposições de questões consideradas relevantes no intuito de democratizar a GPT enquanto oportunidade educativa, coletiva e de compartilhamento de experiências e de conhecimentos na relação universidade e sociedade, por meio de ações de extensão à comunidade, tendo como referência o contexto sociocultural da Amazônia. Tais proposições foram estruturadas em três eixos: 1) Construção de uma proposta de GPT na Amazônia; 2) Aulas de GPT e as particularidades socioculturais amazônicas; e 3) Ações interdisciplinares de GPT e a realidade da Amazônia.

1. Construção de uma proposta de GPT na Amazônia

Na construção de uma ação ou projeto de extensão de GPT, de início, necessita se ter clareza sobre o público para o qual vai se destinar e para quem as atividades deverão ser pensadas. Em se tratando da Amazônia, região de formação sociocultural múltipla, o que se revela é um mosaico de sujeitos da cidade e do campo, composto por populações tradicionais como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, bem como por uma diversidade de pessoas que mantém suas relações no contexto urbano.

O entendimento da complexa e múltipla diversidade de sujeitos é importante, já que o reconhecimento e a valorização dessa pluralidade é um dos princípios da GPT, ao intencionar, por meio de sua vivência, a autossuperação sociocultural de seus participantes e a articulação dessa manifestação com a cultura tradicional de cada grupo. Ressalta-se que atentar para a diversidade não significa segregar, mas promover a interação, a troca e o respeito das várias identidades culturais entre si, pois, como bem aponta Toledo e colaboradores (2008), a identidade da GPT está justamente na sua diversidade.

A compreensão do contexto sociocultural dos sujeitos participantes nas ações de extensão pressupõe o mapeamento do perfil desses, principalmente, no que concerne a sua dinâmica,



ritmo e tempo de vida, que, geralmente, não se aproxima da rotina universitária. Tal fato, infelizmente, nem sempre é levado em consideração para a montagem das turmas, horários e dias, por isso, buscar informações sobre os interesses e as disponibilidades é fundamental para uma maior aderência de participantes e, por consequência, para o alcance dos objetivos. Pesquisas, levantamento de dados, trocas de informações e aplicação de questionários no momento inicial da aproximação de interessados pelas atividades de extensão se caracterizam com possíveis caminhos para esse reconhecimento.

A equipe que compõe a organização da ação de extensão, portanto, além de ter clareza dos fundamentos e dos princípios teóricos e metodológicos utilizados na GPT, precisa ser formada para: a) compreender quem são as pessoas participantes; b) trabalhar como mediadores das atividades gímnicas no estímulo a organização de grupos críticos e criativos, de modo que os processos de planejamento, execução e avaliação dos encontros sejam sempre fontes de novos aprendizados junto com o grupo; c) avaliar os erros e os insucessos como fontes que alimentem o novo dia; d) respeitar as diferenças e as características culturais do grupo, entendendo as pessoas como parte ativa do processo de produção do cuidado, da saúde e do

conhecimento, por isso, deve-se organizar atividades gímnicas acessíveis a todos; e d) estar atentos as especificidades da região.

Essas condutas intencionam a não reprodução de discursos e práticas estereotipadas, excludentes, limitadas e preconceituosas, evitando-se, assim, ir de encontro ao que essa manifestação da Cultura Corporal se propõe enquanto prática educativa, que tem entre os seus objetivos centrais, a inclusão, a coletividade, o respeito às diferenças e às tradições de cada povo (AYOUB, 2013). A GPT, nesse sentido, contribui para ser uma prática que promove a união das pessoas pelo simples prazer de sua prática, um contexto de diversão, prazer e não competitividade entre os participantes e, principalmente, um espaço aberto de convivência humana (FIORIN-FUGISANG; PAOLIELLO, 2008).

Para tanto, a capacitação/formação dos envolvidos na equipe deve ser contínua e concebida nessas bases, a fim de melhor se apropriarem dos objetivos, metas, fundamentação teórica e procedimentos metodológicos da ação de extensão, como também do público participante e, neste caso, das particularidades da região amazônica em interlocução com as áreas da Educação, do Lazer e da Saúde, conforme é sugerido enquanto proposição no quadro 1.

Quadro 1 – Propostas de temáticas de formação/capacitação da equipe do projeto e convidados

TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADE
“Ginástica Para Todos (GPT): democratização, inclusão e participação coletiva”	Compreender a concepção, fundamentos e aplicações da GPT	Exposição dialogada e projeção de vídeos que explicita a GPT
“Educação, Lazer e Saúde na Amazônia”	Problematizar a realidade da Educação, do Lazer e da Saúde no contexto amazônico enquanto direitos constitucionais da população.	Leitura e discussão de estudos que abordem a questão dos direitos à Educação, Lazer e Saúde na Amazônica
“Saúde e qualidade de vida na realidade amazônica”	Discutir conceitos e concepções de saúde e qualidade de vida em interface com a realidade amazônica.	Roda de conversa para promover a discussão sobre saúde e qualidade de vida, refletindo sobre as peculiaridades da Amazônia.
“Corpo, diversidade e identidade cultural na Amazônia”	Refletir sobre as concepções de corpo enquanto linguagem marcada pela identidade cultural amazônica.	Projeção de imagem e fotografias para direcionar a discussão sobre corpo e identidade cultural



“Ginástica, Educação, Lazer, Saúde e as relações socioambientais na Amazônia”	Debater a questão da ginástica e demais atividades físicas, da Educação, do Lazer e da Saúde e as suas relações socioambientais no contexto amazônico.	Pesquisa, socialização de dados, imagens e práticas que revelem aspectos das relações socioambientais das práticas educativas, de Lazer e Saúde na Amazônia.
“Lazer, Meio Ambiente e Atividades de aventura”.	Experimentar atividades de Lazer e aventura na paisagem amazônica em interface com a ginástica.	Atividades práticas de lazer e aventura em meio à natureza (bosque, parques, campos).
“Danças e ritmos tradicionais da cultura popular amazônicas”	Vivenciar elementos de diferentes danças e ritmos tradicionais na Amazônia.	Oficinas de experimentação de danças e ritmos tradicionais amazônicos como Carimbó, Guitarrada, Siriá, entre outros.
“Brinquedos, cantigas e jogos tradicionais amazônicos”	Identificar tipos de brinquedos, cantigas e jogos tradicionais amazônicos.	Levantamento e composição de um acervo descritivo de brinquedos, cantigas e jogos tradicionais da cultura amazônica.
“Bois, pássaros e lendas da cultura popular da Amazônia”	Vivenciar elementos de manifestações da cultura popular da Amazônia como boi, pássaro e lendas.	Oficinas de experimentação de manifestações da cultura popular como boi, pássaro e lendas.

Fonte: construção dos autores.

A sistematização dessas proposições teve como intenção selecionar temáticas que possibilitem dialogar com os objetivos da GPT, assim como as áreas da Educação, Lazer e Saúde. Tal seleção foi assim elaborada no intuito de possibilitar a apropriação de discussões e linguagens que possam ser articuladas aos elementos e fundamentos das ginásticas, tendo em vista que a GPT tem como uma de suas principais características a incorporação de vários tipos de manifestações, como danças de expressões da cultura popular e jogos, apresentados através de atividades livres, coletivas e criativas (SANTOS 2001).

Por fim, do ponto de vista de sua dinâmica de funcionamento, cabe destacar que uma ação ou projeto de extensão com base na GPT, que embora seja uma prática na qual os sujeitos participam pelo prazer de estarem ali, torna-se necessário estabelecer certas regras em prol da formação e manutenção da equipe e de grupos de GPT, objetivando “[...] o desenvolvimento de um trabalho coletivo comprometido e harmonioso” (TOLEDO et al., 2016, p. 42), por isso a importância de fazer acordos de assiduidade, pontualidade, respeito às propostas coletivas, estabelecimento de uma faixa etária, mesmo que

ampla, e de um determinado número máximo de participantes, contribuindo para a composição da identidade e fortalecimento do grupo.

2. Aulas de GPT e as particularidades socioculturais amazônicas

As aulas planejadas nos princípios da GPT, apesar da possibilidade de articulação com variadas manifestações humanas, como danças, ritmos, jogos e brincadeiras, entre outras, de acordo com Martins (2009), não podem ser confundidas com artes cênicas, circenses, danças ou outras linguagens artísticas, a fim de não perder de foco a sua natureza, isto é, o seu significado gímnico, que expressa sua razão de ser.

Nessa direção, as aulas, com base na GPT, devem assumir como eixo estrutural os fundamentos básicos das mais variadas manifestações/modalidades da ginástica, já que ela é uma atividade que tem um fio condutor e delimitador gímnico (PEREZ GALLARDO, 2008) e a partir disso se agrega outras linguagens com base nos objetivos e propostas pretendidas. O quadro 2 elenca um conjunto de elementos dos principais tipos de ginástica: aeróbica,



acrobática, artística, rítmica e de trampolim, com o intuito de facilitar a seleção dos fundamentos

que se deseja utilizar como eixo de desenvolvimento de uma aula.

Quadro 2 – Elementos e fundamentos das ginásticas

MODALIDADE	ELEMENTOS – FUNDAMENTOS
Ginástica Aeróbica (GAE)	Andar, marchar, saltar, saltitar, girar, chutar, galopar, elevações dos membros superiores e inferiores, corridas estacionárias e movimentos variados dos braços, etc.
Ginástica Acrobática (GRACO)	Andar, apoiar, levantar, carregar, equilibrar, lançar, saltar, correr, subir, montar e desmontar pirâmides, formação de figuras, pegadas e suportes, etc.
Ginástica Artística (GA)	Andar, correr, marchar, aterrizar, caminhar, trotar, saltar, apoiar, trepar, equilibrar, rolar, suspender, balançar em aparelhos, etc.
Ginástica Rítmica (GR)	Andar, saltar, correr, saltitar, balancear, circundar, girar, equilibrar, lançar, retomar, rolar, quicar, posar e prensar aparelhos da modalidade, etc.
Ginástica de Trampolim (GT)	Aterrizar (em pé, sentado, de costas, de frente), saltar (de pé, afastado, carpado, grupado, sentando), realizar piruetas, etc.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Nunomura (2016).

A seleção dos conteúdos, temas e linguagens para compor as atividades de uma aula pressupõe, para além de apenas pinçar fundamentos e movimentos, estabelecer a articulação entre seus elementos com finalidade educativa, ou seja, requer clareza sobre as intenções pedagógicas e as aprendizagens para tal situação. Nesse sentido, os fundamentos das ginásticas podem ser pensados em diálogo com elementos da dança, ritmo ou jogo, objetivando, por exemplo, à valorização e desenvolvimento da cultura por meio das manifestações populares.

A questão da saúde no planejamento das aulas deve levar em consideração a escolha de conteúdos que possibilitem abordar atividades que contribuam para a melhoria das capacidades e valências físicas dos sujeitos; o combate à ansiedade e ao estresse, o estabelecimento de boas relações de convivência em grupo, entre outras. Na proposta de extensão aqui apresentada, busca-se, compreender que a saúde nas aulas necessita ser pensada de maneira ampliada, com base na dimensão do cuidado, isto é, do cuidar de si e do outro.

Tomando como referência a dimensão cultural da região amazônica, o tradicional rítmico musical do Carimbó, o folguedo do Boi Bumbá, as cantigas de roda, as brincadeiras tradicionais e as lendas amazônicas, podem oferecer movimentos para serem inseridos em sequências de fundamentos de dada modalidade

e, com isso, promover um novo significado gímnico, o que pode acontecer com muitas outras manifestações populares da Amazônia. Cabe ponderar, que embora se incentive a vivência de elementos da cultura de determinado grupo, é importante também a apropriação de outras culturas, em um processo coletivo, criativo e contínuo (TOLEDO et al., 2016).

A GPT, além disso, não deve deixar de ser concebida como prática coletiva, prazerosa e divertida que auxilia no bem-estar físico, psicológico e social de seus praticantes, assim como de seu caráter educativo, em virtude de suas múltiplas possibilidades de expressão, de gestos e de sua facilidade de articular processos formativos (SANTOS, 2001). Por isso, quando se objetiva estabelecer diálogo entre essa manifestação gímnica e as áreas da Educação, do Lazer e da Saúde, entende-se que o processo formativo precisa se fazer presente de maneira transversal nos mais diferentes conteúdos e temas possíveis.

As composições coreográficas e as apresentações coletivas de GPT, uma de suas características mais marcantes, que inclusive a colocam no campo de atuação das ginásticas de demonstração (PAOLIELLO, 2008), que são vistas por uns como o fim e por outros como apenas mais um dos elementos da GPT, podem estar presentes dessas duas maneiras ao longo de um calendário de atividades de um projeto de



extensão. Uma proposta de apresentação pode ser a composição de coreografias simples para serem realizadas, por exemplo, nas datas comemorativas ou períodos festivos de um projeto, por meio de aulas temáticas com demonstrações ao seu término, podendo ser na finalização da semana ou no encerramento do mês, no qual os participantes possam vivenciar momentos de criatividade, diversão, interação e liberdade, a partir de uma atividade expressiva pautada na coletividade (MENEGALDO, 2018).

Apresentações de GPT ligadas às datas e períodos representativos, tais como “Ginástica na Roça” (Festa Junina), “Ginástica Afro-aeróbica” (Dia da Consciência Negra) e “Ginástica Solidária” (Ação de Natal, que pode servir como celebração ao mesmo tempo em espaço de doação e coleta de alimentos ou brinquedos para a comunidade, pelos partícipes do projeto ou por aqueles que irão assistir à apresentação), são temas possíveis para compor o cronograma anual de um projeto de extensão, tornando-se ainda mais significativos quando elaborados com ênfase nas particularidades da cultura local, no caso da Amazônia, a partir de seus ritmos, danças, cantigas, narrativas e lendas da tradição amazônica, caracterizando-se por momentos de demonstração e não competitividade, que podem significar uma possibilidade coletiva de “[...] trabalhar-se efetivamente em grupo e pelo grupo” (AYOUB; GRANER, 2013, p. 25).

O processo avaliativo das aulas e ações de GPT deve acontecer de maneira processual e contínua, com base nas proposições das turmas, que podem ter um espaço para expor suas percepções e sugestões no intuito de fomentar o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre os envolvidos, o que se torna significativo para o (re) planejamento das aulas e ações, que assume, assim, uma dimensão participativa. Vale ressaltar que aulas na perspectiva da GPT necessitam de planejamento para que se tornem, acima de tudo, uma atividade dinâmica, divertida, criativa, prazerosa, capaz de fazer desse momento um encontro coletivo para a interação e socialização entre os praticantes, bem como para a ampliação de conhecimentos corporais gímnicos articulados a cultura local.

3. Ações interdisciplinares de GPT e a realidade da Amazônia

A possibilidade interdisciplinar da GPT, em função dos seus vários benefícios, movimentos e linguagens, é uma questão relevante na elaboração de projetos de extensão. A interdisciplinaridade pode ser caracterizada como o compartilhamento recíproco de conhecimentos de diferentes áreas, pressupondo não haver conhecimento mais ou menos relevante, mas sim capazes de, conjuntamente, atingir um objetivo, solucionar problemas ou apresentar respostas (FAZENDA, 2002).

Na proposta de projeto de extensão, aqui apresentada, seu caráter interdisciplinar, além de permear as aulas de GPT, também pode perpassar por ações específicas, nas quais discentes, docentes e técnicos que atuam na universidade, bem como os diferentes sujeitos que compõem a comunidade participante, consigam gerar reflexões e caminhos a respeito de um tema ou problemática, no presente caso, vinculado à realidade amazônica, em prol da superação individual e coletiva a partir da articulação de conhecimentos de várias naturezas.

Nessa direção, compreender a GPT como prática educativa que tem condições de se articular às áreas da Educação, do Lazer e da Saúde para pensar a Amazônia e oportunizar, na parcela que lhe cabe, o acesso e a promoção de direitos, é também reconhecer ser primordial estabelecer diálogo com outras áreas, tais como Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Meio Ambiente, Pedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Artes cênicas, Dança, dentre outras. A partir desse entendimento, acredita-se que ações temáticas interdisciplinares trazem consideráveis contribuições para as intenções das iniciativas de extensão. Por isso, sistematizou-se algumas ações no sentido de ilustrar ao que elas se propõem, tomando como referência o calendário anual do Ministério da Saúde, que apresenta um conjunto de datas com temáticas que ilustram uma compreensão ampliada de saúde.

**Quadro 3 – Possibilidades para as ações temáticas interdisciplinares**

TEMA	OBJETIVO	ÁREAS
“Lazer, saúde e qualidade de vida: GPT no Janeiro Branco” (Mês 1)	Promover atividades de lazer e ações para evidenciar a importância da atenção à saúde mental para uma vida de qualidade.	Educação Física Psicologia Terapia Ocupacional
“Educação, Lazer e Saúde: direito de todos” (Mês 2)	Debater a Educação, o Lazer e a Saúde na realidade da Amazônia enquanto direitos constitucionais de todos.	Educação Física Enfermagem Pedagogia
“GPT, Alimentação Saudável e qualidade de vida” (Mês 3)	Realizar ações de incentivo à prática de exercício físico, bem como de orientações sobre hábitos alimentares saudáveis com base na biodiversidade amazônica, em menção ao Dia da Saúde e da Nutrição (31/03).	Educação Física Nutrição
“A GPT como prática de Saúde e Bem estar” (Mês 4)	Desenvolver ações de incentivo à atividade física, em referência ao Dia Mundial da Atividade Física (06/04) e ao Dia Mundial de Prevenção e Combate à Hipertensão Arterial (26/04).	Educação Física Enfermagem
“A GPT na Inclusão e Respeito à Diversidade Humana” (Mês 5)	Elaborar intervenções visando à garantia de direito à inclusão e respeito à diversidade, em referência ao dia internacional de combate à homofobia (17/05).	Educação Física Terapia Ocupacional Dança
“Lazer e Natureza: GPT e caminhada saudável na Universidade” (Mês 6)	Realizar atividades de ginástica e caminhada na UFPA com o intuito de refletir sobre a valorização e preservação das áreas verdes da região amazônica, em referência ao Dia Mundial do Meio Ambiente (05/06)	Educação Física Meio Ambiente
“Processos de avaliação continuada pelos participantes do projeto de extensão e pela equipe de trabalho. Sistematização dos dados provenientes das ações” (Mês: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 12)	Avaliação continuada e organização das sistematizações a cada fim de mês do projeto, fechamento de relatório parcial no 6º mês e no 12º mês. Recesso das ações de GPT no 7º mês.	--
“GPT na promoção de saúde e qualidade de Vida” (Mês 8)	Possibilitar ações de incentivo à atividade Física na busca de uma vida de qualidade, em menção ao Dia Nacional da Saúde (05/08) e ao Dia Nacional de Combate ao Colesterol (08/08).	Educação Física Enfermagem Nutrição
“Brinquedos de Saúde e Valorização à vida: GPT no Setembro Amarelo” (Mês 9)	Possibilitar a vivência de brinquedos de saúde e o debate sobre atenção à saúde mental, tendo como referência o Dia Mundial de Combate ao Suicídio (10/09) e Dia do Combate ao Estresse (23/09)	Educação Física Psicologia Artes Cênicas
“Saúde da Mulher: a GPT no Outubro Rosa” (Mês 10)	Elaborar ações de intervenção para o incentivo ao exercício físico, ao autocuidado, bem como de combate à discriminação de gênero, em menção ao combate ao Câncer de Mama e ao Dia Nacional de Luta contra a Violência à Mulher (10/10).	Educação Física Enfermagem
“Saúde do homem: a GPT	Desenvolvimento de ações de intervenção para	Educação Física



no Novembro Azul” (Mês 11)	chamar atenção do cuidado com a saúde do homem, tomando como referência o Dia Mundial do Diabetes (16/11) e o Dia do não fumar (16/11).	Enfermagem
“A GPT na inclusão da pessoa com deficiência” (Mês 12)	Realizar atividades de cunho inclusivo a fim de enfatizar o respeito, a valorização e a igualdade de oportunidades para a pessoa com deficiência, em menção ao Dia Internacional de Luta da Pessoa com Deficiência (03/12), Dia da criança com deficiência (09/12) e Dia do Cego (13/12).	Educação Física Pedagogia Terapia Ocupacional

Fonte: construção dos autores.

Os procedimentos metodológicos e os recursos materiais para o desenvolvimento dessas ações devem ser elaborados por meio do diálogo entre os sujeitos das áreas que a compõe, o que potencializa ainda mais a sua dimensão interdisciplinar. Salienta-se que tais ações podem acontecer antes, durante ou ao final das aulas de GPT conforme a dinâmica selecionada por seus organizadores, tais como roda de conversas, encenações, danças, orientações, distribuição de materiais educativos, exposições, realização de exames, entre outras, que visam atender ao público interno do projeto e, em algumas situações, também abranger os sujeitos que circulam no entorno do espaço onde os encontros/aulas acontecem, ampliando ainda mais o seu alcance.

As ações podem ser executadas tanto pela equipe quanto pelos próprios partícipes do projeto, em um duplo processo de educar em interação dialógica entre os sujeitos (FREIRE, 2005). Além disso, é necessário entender que as temáticas a serem pautadas nesse tipo de ação, aqui apresentada, devem surgir também da e na sociedade, o que implica possibilitar flexibilidade no seu planejamento e momentos de escuta entre os sujeitos, que de maneira participativa contribuem para esse processo formativo, o que reforça a GPT como espaço de vivência de valores humanos, de interações sociais em coletividade e a partir dos interesses dos sujeitos pertencentes à determinada comunidade (PÉREZ GALLARDO, 2008).

Por fim, as ações e atividades desenvolvidas durante um projeto de extensão devem ser avaliadas no intuito de se compreender mais a fundo o seu funcionamento, a percepção dos sujeitos envolvidos, a motivação para a

participação, entre outras. Além do que, é importante propor a realização de anamnese (mapeamento do estilo e hábitos de vida dos partícipes do projeto), avaliações físicas e de medidas (dobras cutâneas, bioimpedância, testes de flexibilidade e avaliação postural), aplicação de entrevistas e questionário de avaliação da qualidade de vida, que visam investigar os impactos e possíveis benefícios do projeto na saúde e qualidade de vida. Tais dados são significativos para a elaboração, socialização e publicação de estudos que possam refletir e problematizar a realidade dos sujeitos na Amazônia, na ampliação da produção de conhecimentos também como suporte teórico-metodológico no ensino das disciplinas ou áreas envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou apresentar proposições acerca da Ginástica Para Todos (GPT), como uma atividade de extensão, em diálogo com as áreas da Educação, do Lazer e da Saúde, com base em algumas referências teóricas da GPT, que foram pensadas em interface com as manifestações culturais presentes no universo amazônico, na busca da afirmação dos sujeitos que habitam esse território. Buscou-se, ainda, ressaltar a GPT como uma manifestação do âmbito da ginástica cujos princípios estão alicerçados na inclusão de pessoas de todos os gêneros, grupos etários e habilidades, na composição com diferentes modalidades presentes no percurso histórico da ginástica (aeróbica, acrobática, artística, rítmica e trampolim) o diálogo com outras expressões da



cultura, na valorização da coletividade e na constituição de identidades diversas.

A tríade teórica e conceitual articulada aos princípios da GPT esteve referendada no campo da *Educação*- entendida como relação dialógica do ensinar aprender, educar e educar-se, cuidar de si e do outro na busca por uma vida de qualidade; do *Lazer* – pela sua dimensão lúdica que tem como características, entre outras, a gratuidade, a alegria, a festa, a criação – e da *Saúde* – em uma dimensão com base em um conjunto de fatores que pensam o sujeito em relação consigo, com os outros e com o ambiente a sua volta. Esses campos aliados ao caráter coletivo, educativo, expressivo e inclusivo da GPT potencializam a vivência de uma prática que promove o acesso a direitos constitucionais para a Amazônia, que apresenta uma população que tem muitas oportunidades negadas para uma vida com dignidade.

As proposições da GPT como ações de extensão e direcionadas para o contexto sociocultural da Amazônia, delineadas nos eixos1. *Construção de uma proposta de GPT na Amazônia*, 2. *Aulas de GPT e as*

particularidades socioculturais amazônicas e 3. *Ações interdisciplinares de GPT e a realidade da Amazônia*, foram elaboradas na direção de conceber a GPT como manifestação que prima na valorização sociocultural, no respeito à diversidade, bem como no fomento de diálogos entre universidade e sociedade, objetivando a formação humana e uma vida mais humanizada para os sujeitos da Amazônica.

Por fim, destaca-se que o compromisso anti-hegemônico de uma Ginástica Para Todos, aqui defendido, intenciona produzir novas trocas e produções de conhecimentos na articulação dessa ação extensionista junto aos discentes e professores de vários cursos da universidade e das pessoas da comunidade do seu entorno, tendo como ideia-força: o potencial educativo da GPT para a formação humana, na orientação para a promoção do bem-estar, do trabalho inclusivo, coletivo, democrático, participativo, criativo e prazeroso no diálogo com as expressões culturais amazônicas, que proporciona outras formas de viver, cuidar de si e do outro e compreender-se corpo amazônida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2013.

AYOUB, Eliana; GRANER, Larissa. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor. In: TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa (Orgs.). **Democratizando o ensino da ginástica**: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013.

BAHIA, Mirleide Char. **O lazer e as relações socioambientais em Belém, Pará**. Belém, PA: NAEA, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FIORIN-FUGLSANG, Cristiane Montozo; PAOLIELLO, Elizabeth. Possíveis relações entre a ginástica geral e o lazer. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org.). **Experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.).



Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém, PA: Gutemberg, 2005.

LIRA, Sérgio Bacury; SILVA, Márcio Luiz Monteiro; Pinto, Rosenira Siqueira. Desigualdade e heterogeneidade no desenvolvimento da Amazônia no século XXI, **Nova Economia**, v. 19, n. 1, p. 153-184, jan./abr., 2009.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky; PINTO, Jax Nildo Aragão. A questão fundiária na Amazônia, **Estudos avançados**, v. 19, n. 54, p. 77-98, mai./ago., 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MARTINS, Maria Teresa B. A ginástica geral como conteúdo da educação física no ensino fundamental. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org). **Educação física escolar:** desafios e propostas. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MATOS, Lucília da Silva e colaboradores. Brinquedos de saúde: educação popular e animação cultural com a população em situação de rua de Belém. **Revista brasileira de estudos do lazer**, v. 5, n. 1, p. 42-56, jan./abr., 2018.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. Cuidado em saúde com arte-vibrátil: os estranhamentos criativos. In: MATOS, Lucília da Silva; MEDEIROS, Larissa Gonçalves e LIMA, Vitor Nina de (Orgs.). **Brinquedos de saúde:** experiências de educação e cuidado na produção de vida. Belém, PA: Paka-Tatu, 2019.

MELO, Victor Andrade de. **A animação cultural:** conceitos e propostas. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MENEGALDO, Fernanda Raffi. **Ginástica para todos:** por uma noção de coletividade. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

MIRANDA, Leila Mourão. Cidades, águas e ilhas no estuário amazônico, **Labor e engenho**, v. 9, n. 2, p. 81-92, jun., 2015.

MORENO, Natália Lopes; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. As influências da prática da ginástica para todos para a saúde na velhice. **Conexões**, v. 16, n. 4, p. 468-487, dez., 2018.

NUNOMURA, Myrian (Org). **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

PAOLIELLO, Elizabeth. Nos bastidores da ginástica geral: o significado da prática. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org). **Ginástica geral:** experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

PELBART, Peter. Paul. **Vida capital:** ensaios sobre biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2008.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. A educação física escolar e a ginástica geral com sentido pedagógico. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org.). **Ginástica geral:** experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

SANTOS, José Carlos Eustáquio dos. **Ginástica geral:** elaboração de coreografias e organização de festivais. Jundiaí, SP: Fontoura, 2001.



SARAIVA, José Leite. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **Brasília médica**, v. 44, n. 3, p. 220-225, jan., 2007.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TOLEDO, Eliana; TSUKAMOTO, Mariana Harumi. Cruz; CARBINATTO, Michele Viviene Fundamentos da ginástica para todos. In: NUNOMURA, Myrian (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. A comunidade científica, o estado e as universidades, no atual estágio de desenvolvimento científico tecnológico, **Sociologias**, v. 3, n. 6, p. 30-50, jul./ dez., 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. Belém, UFPA, 2016.

WERNECK, Christiane Luce. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte, MG: UFMG-CELAR, 2000.

Dados do autor:

Email: welingtoncpinheiro@hotmail.com

Endereço: Augusto Corrêa, n. 1, Guamá, Belém, PA, 66075-110, Brasil

Recebido em: 28/02/2020

Aprovado em: 26/03/2020

Como citar este artigo:

PINHEIRO, Welington da Costa; MATOS, Lucília da Silva. Ginástica para todos: educação, lazer e saúde na Amazônia. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 108-121, jan./ abr., 2020.



A GINÁSTICA PARA TODOS NO INTERIOR GOIANO: REFLEXÕES SOBRE O VII FESTIVAL DE GINÁSTICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANÁPOLIS

GYMNASTICS FOR ALL IN THE GOIANO INTERIOR: REFLECTIONS ON
THE VII GYMNASTIC FESTIVAL OF THE ANÁPOLIS MUNICIPAL SCHOOL
NETWORK

GIMNASIA PARA TODOS EN EL INTERIOR DE GOIANO: REFLEXIONES
SOBRE EL VII FESTIVAL DE GIMNASIA DE LA RED DE LA ESCUELA
MUNICIPAL DE ANÁPOLIS

Marcos Vinícius Guimarães de Paula

Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Anápolis, Goiás, Brasil
Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com

Denise Moreira Cravo Linhares

Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Anápolis, Goiás, Brasil
Email: denise.cpmg@hotmail.com

Glaucy da Silva Inácio Pedrosa

Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Anápolis, Goiás, Brasil
Email: glaucyinacio@hotmail.com

Livia Alessandra de Carvalho Teles

Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Anápolis, Goiás, Brasil
Email: liviale23@hotmail.com

RESUMO

Este estudo analisou o VII Festival de Ginástica da rede municipal de ensino de Anápolis-Goiás, bem como as percepções dos professores de Educação Física participantes a respeito da ginástica e desse evento. Foi feita uma pesquisa descritiva, do tipo relato de experiência, com abordagem mista. O estudo revelou que: a participação dos estudantes do sexo feminino foi majoritária; a participação dos professores do sexo masculino foi pequena; o figurino foi um grande destaque; a maioria dos docentes acredita que a ginástica e o festival valorizam a multidimensionalidade dos corpos dos educandos. Nas apresentações destacaram-se o caráter demonstrativo do Festival e a pluralidade cultural que envolve a Ginástica para Todos (GPT). Infere-se que a ginástica desenvolvida na rede anapolina ajuda a fortalecer a GPT e a Educação Física na escola, expandindo os territórios da GPT e colaborando para a legitimação da disciplina de Educação Física.

Palavras-chave: Ginástica; Festival; Anápolis-Goiás.

ABSTRACT

This study analyzed the VII Gymnastics Festival of the municipal school system in Anápolis-Goiás, as well as the perceptions of participating Physical Education teachers about gymnastics and this event. A descriptive research, of the type experience report, with a mixed approach was carried out. The study revealed that: the participation of female students was majority; the participation of male teachers was small; the costume was a major highlight; most teachers believe that gymnastics and the festival value the multidimensionality of the student's bodies. In the presentations highlighted the Festival's demonstrative character and the cultural



plurality that it involves Gymnastics for All (GPT). It is inferred that the gymnastics developed in the anapolina network helps to strengthen the GPT and Physical Education in the school, expanding the territories of the GPT and collaborating for the legitimization of the discipline of Physical Education.

Keywords: Gymnastics; Festival; Anápolis-Goiás.

RESUMEN

Este estudio analizó el VII Festival de Gimnasia del sistema escolar municipal en Anápolis-Goiás, así como las percepciones de los profesores de Educación Física participantes sobre la gimnasia y este evento. Se realizó una investigación descriptiva, del tipo de informe de experiencia, con un enfoque mixto. El estudio reveló que: la participación de las alumnas era mayoritaria; la participación de maestros varones fue pequeña; el disfraz fue lo más destacado; La mayoría de los profesores creen que la gimnasia y el festival valoran la multidimensionalidad de los cuerpos de los estudiantes. Las presentaciones destacaron el carácter demostrativo del Festival y la pluralidad cultural que involucra la Gimnasia para Todos (GPT). Se infiere que la gimnasia desarrollada en la red de anapolina ayuda a fortalecer el GPT y la educación física en la escuela, expandiendo los territorios del GPT y colaborando para la legitimación de la disciplina de la educación física.

Palabras clave: Gimnasia; Festival; Anápolis-Goiás.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho discute a GPT como um conteúdo a ser vivenciado e explorado na Educação Física Escolar por crer que ela contribui para uma educação corporal sensível, inclusiva e criativa. Nesse caminho, discorre também que os festivais de ginástica desenvolvidos em ambientes escolares, sem caráter competitivo, consolidam-se como espaços democráticos e mostras artísticas que destacam as expressões corporais dos educandos envolvidos.

O presente texto relata a experiência do sétimo Festival de Ginástica da rede municipal de ensino de Anápolis, estado de Goiás. Verificou-se que em sete anos de existência há uma lacuna na produção científica relacionada ao Festival de Ginástica em questão. Apenas um trabalho científico tematizando o Festival de Ginástica de Anápolis foi elaborado, apresentado e publicado em anais. Trata-se do trabalho “A Ginástica Geral como conteúdo da Educação Física Escolar e desdobramentos para o Festival de Ginástica da rede municipal de Anápolis-GO” apresentado no VI CONCOCE (Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte) e X CONEF (Congresso de Educação Física), realizados em Jataí, Goiás, no ano de 2014.

Desse modo, esse artigo tem como objetivo central relatar e analisar a sétima edição do referido festival, bem como as percepções dos professores de Educação Física participantes a respeito da ginástica e do próprio evento, acreditando que o Festival e a GPT cooperam para o processo de legitimação da Educação Física no currículo escolar. Além disso, pontua aspectos que se destacaram no evento e alguns desafios inspiradores que podem fortalecê-lo ainda mais no contexto da GPT brasileira.

O primeiro Festival de Ginástica da rede municipal de ensino da cidade de Anápolis-Goiás ocorreu no ano de 2013. Nasceu após as reflexões entre o assessor pedagógico da Educação Física daquele momento e os professores dessa disciplina da referida rede, com o propósito de oportunizar a vivência da ginástica como elemento da cultura corporal de movimento humano e a participação do alunado em um evento esportivo e artístico sem caráter competitivo.

É fundamental pontuar que o festival surge sem fins competitivos, com um diferencial, pois permite a valorização das sensibilidades do corpo, sem criar um espaço de competição, que por sua vez quebraria a proposta de compartilhar artes corporais. Assim, concordamos com Patrício, Bortoleto e Carbinatto (2016, p. 212) ao afirmarem que “a possibilidade de poder



expressar, vivenciar e exibir a ginástica de distintas formas, sem a cobrança da conquista por um pódio é possível quando nos remetemos aos festivais”.

Patrício, Bortoleto e Carbinatto (2016) em sua pesquisa sobre Festivais de Ginástica no Brasil apontam como resultado que a maioria dos festivais brasileiros objetiva “que a participação seja ampla e diversa ‘de e para todos’, fazendo deles um espaço democrático, sem a presença de normatizações” (p. 212). Portanto, o festival em Anápolis se enquadra na perspectiva da maioria dos festivais do Brasil, visto que tem feito resistência à competição exacerbada ao longo de sua história.

O festival começou de forma tímida, sem grandes pretensões. A proposta era experimentar para ver se o mesmo ganharia fôlego, força e aceitação de todos os atores escolares envolvidos, tais como os professores, os educandos, a equipe gestora de cada unidade escolar e também a própria Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-GO (SEMED). Cabe informar que o mesmo ocorre a cada ano em uma unidade escolar diferente que acolhe todos os envolvidos e os participantes como escola anfitriã. A seguir, podemos visualizar algumas imagens do festival ao longo de suas edições (figuras 1 a 5). Além de exemplificar, elas têm a importante função de registrar as memórias afetivas e históricas.

Figura 1 – Festival de Ginástica realizado no ano de 2013



Fonte: acervo dos autores.



Figura 2 – Festival de Ginástica realizado no ano de 2014



Fonte: acervo dos autores.

Figura 3 – Festival de Ginástica realizado no ano de 2015



Fonte: acervo dos autores.



Figura 4 – Festival de Ginástica realizado no ano de 2017



Fonte: acervo dos autores.

Figura 5 – Festival de Ginástica realizado no ano de 2018



Fonte: acervo dos autores.

Nessa direção, no ano de 2019 foi realizado o VII Festival de Ginástica, refletindo a

consolidação desse evento como uma mostra artística-corporal que aprecia o corpo livre dos



padrões hegemônicos, a estética, a expressão, a arte e também a emoção.

O presente trabalho passa a dialogar especificamente sobre o sétimo festival, destacando os avanços percebidos ao longo dos anos, fazendo análises críticas sobre o evento de 2019 e debatendo as percepções dos professores envolvidos no que tange à ginástica como conteúdo da Educação Física Escolar e ao próprio festival.

METODOLOGIA

Tomando como referência as proposições de Gil (2008) foi realizada uma pesquisa descritiva, do tipo relato de experiência, com abordagem mista, por apresentar questões de natureza quantitativa e qualitativa.

Para coleta de dados foram utilizados um diário de campo para levantar o número de escolas, de estudantes e de professores que participaram do sétimo Festival de Ginástica e um questionário com duas perguntas abertas. Alguns dados técnicos foram colhidos via assessoria pedagógica da rede municipal de ensino de Anápolis-GO. Além disso, pontua-se que a fotografia foi utilizada como técnica de coleta de dados para retratar a experiência relatada (SANTOS, 2000). De acordo com Ray e Smith (2012), a fotografia pode capturar aspectos da realidade que serão analisados, articulando e/ou complementando outros procedimentos metodológicos.

Para analisar os dados, foi realizada a tabulação eletrônica, juntamente com as análises estatística (GIL, 2008) e reflexiva, além da análise lexicográfica das respostas dos questionários de onze professores participantes, por meio do software livre *Iramuteq*. Para Camargo e Justo (2013), este programa informático permite vários tipos de análises de dados textuais, como o cálculo de frequência de palavras e a classificação hierárquica de um determinado *corpus* textual. Nesse caso, foi criado um *corpus* com as repostas dos professores pesquisados e o programa realizou a análise de similitude, trazendo a conexão entre as palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013)

que se destacaram nas respostas dos professores e produziu também a nuvem de palavras, que agrupa e organiza as palavras graficamente de acordo com a sua frequência (CAMARGO; JUSTO, 2013). A fotografia também foi utilizada como instrumento para análise dos resultados (SANTOS, 2000), ajudando a verificar e a refletir sobre as características da GPT.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em novembro do ano de 2019 ocorreu o VII Festival de Ginástica na escola municipal Professor Ernest Heeger. Participaram dessa edição 19 unidades escolares da rede municipal de ensino de Anápolis. Atualmente, segundo a assessoria pedagógica da prefeitura de Anápolis, a Secretaria Municipal de Educação é formada por 61 escolas, sendo seis conveniadas; 30 centros municipais de educação infantil (CMEIS) e 13 CMEIS conveniados. Totalizando, portanto, 104 unidades escolares.

Os CMEIS não entram no festival, contemplando assim a participação de aproximadamente 31,1% das escolas municipais da rede anapolina. Acreditamos que esse número é muito significativo, embora seja preciso estimular mais professores e mais equipes gestoras para se juntarem a esse quantitativo que desenvolve um trabalho qualitativo e genuíno de educação corporal das crianças.

Vale informar que o Festival de Ginástica tomou grandes proporções, ao ponto de ser realizado em dois dias para atender às demandas atuais. Nos anos anteriores, o evento ocorria apenas em um dia, gerando preocupação em boa parte dos professores em relação ao tempo para não prejudicar a apresentação coreográfica de nenhuma escola.

Um dado também relevante corresponde ao transporte dos educandos para o festival. Na edição de 2019 a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou vários ônibus, o que permitiu um número expressivo de participantes. Nas edições anteriores, o transporte dos discentes era feito por cada unidade escolar que se organizava nos carros dos professores e da equipe gestora. Assim, ponderamos que realizar



um festival dessa magnitude exige forte investimento em políticas públicas voltadas à educação, ao esporte e ao lazer.

O Festival de Ginástica da rede municipal de ensino de Anápolis tem colaborado para fortalecer a GPT no estado de Goiás. Na sétima edição, as escolas apresentaram coreografias nas quais participaram estudantes de ambos os sexos (figuras 6 e 7); foi feito uso de materiais diversos como bolas, arcos enfeitados e fitas coloridas (figuras 8, 9 e 10); não houve ranqueamento das

escolas participantes; a diversidade corporal foi contemplada, transgredindo a ideia de que existe um modelo de corpo para se praticar a ginástica; alguns grupos foram formados por um alto número de educandos (figura 10); houve heterogeneidade nas idades, desde a participação de crianças menores até adolescentes e também de uma professora (figura 11); dentre outros aspectos. Nas imagens seguintes podemos acompanhar um pouco do que aconteceu na sétima edição.

Figura 6 – Estudante masculino



Fonte: acervo dos autores.



Figura 7 – Estudantes de ambos os sexos



Fonte: acervo dos autores.

Figura 8 – Uso de bolas



Fonte: acervo dos autores.



Figura 9 – Arcos enfeitados



Fonte: acervo dos autores.

Figura 10 – Arcos com fitas



Fonte: acervo dos autores.

Figura 11 – Crianças menores e sua professora



Fonte: acervo dos autores.

As coreografias apresentadas revelaram características marcantes da GPT, dentre as quais se destacam, com base em Oliveira e colaboradores (2016), o seu aspecto inclusivo que permite o envolvimento de todos; a formação de grupos variados e mistos, sem preocupação com a idade dos participantes. Outros fundamentos da GPT foram percebidos nas apresentações das escolas, a saber: o número não determinado de participantes, a composição coreográfica, o fazer criativo, a pluralidade musical e cultural, a ausência da competição e o uso de materiais diversos (TOLEDO et al., 2009). Em acréscimo, foi possível verificar nas apresentações a libertação dos padrões impostos pelas modalidades competitivas e a presença da técnica sendo utilizada como forma de aprendizado e não como forma de seleção, o que ajuda a diferenciar a GPT de outras ginásticas.

É importante deixar claro que a GPT envolve manifestações culturais como o circo, a

dança, o teatro, o folclore (OLIVEIRA, 2007), as outras ginásticas e privilegia a demonstração (OLIVEIRA; LOURDES, 2004), o que foi verificado no VII Festival de Ginástica.

Alguns aspectos merecem nossa atenção. Um deles refere-se ao figuro que, sem nenhuma dúvida, destacou-se na edição de 2019 do festival. Foram utilizados collant, saias floridas, saias rodadas, shorts com lantejola, bermudas, macacão, camisetas coloridas, adereços no cabelo e também maquiagem. O trabalho desenvolvido com a ginástica nas escolas municipais de Anápolis-GO é feito a muitas mãos. Normalmente, os figurinos são elaborados com o auxílio dos professores, da equipe gestora e de outros trabalhadores da escola. A título de exemplificar os figurinos, registramos abaixo os que foram utilizados nas apresentações de algumas escolas (figuras 12, 13, 14 e 15).



Figura 12 – Exemplo de figurino



Fonte: acervo dos autores.

Figura 13 – Exemplo de figurino



Fonte: acervo dos autores.



Figura 14 – Exemplo de figurino



Fonte: acervo dos autores.

Figura 15 – Exemplo de figurino



Fonte: acervo dos autores.



Desse modo, entendemos que o figuro “constitui-se como elemento essencial na composição visual de uma coreografia” (CAMPOS et al., 2016, p. 253). Como visualizamos no Festival de Ginástica, o figurino:

[...] pode explorar diferentes materiais, texturas, formas e modelagens, cores, estampas e tamanhos, diferentemente de outras modalidades de ginástica, em que há uma vestimenta obrigatória, podendo haver variações apenas nas cores e nos materiais (CAMPOS et al., 2016, p. 252).

Outro aspecto que merece discussão são os materiais. Percebemos, o que pode ser comprovado nas imagens presente no texto, que foram utilizados materiais clássicos, tais como bola, fitas e arcos. Destacaram-se alguns arcos enfeitados como podemos ver nas imagens 9 e 10. O efeito estético dos arcos foi impressionante, tornando as apresentações uma obra prima corporal. A maioria dos materiais utilizados foi construído e improvisado pela equipe de cada escola. Essa é uma particularidade da GPT que reconhece que “o custo de materiais ou aparelhos de ginástica oficiais são extremamente altos, sendo uma

caracterização de esporte realizado somente por classes altas” (IWAMOTO et al., 2016, p. 205) e ainda nos convida a utilizar, construir, arquitetar, improvisar e reciclar materiais.

Nesse sentido, lançamos aos atores escolares envolvidos com a GPT e com o Festival de Ginástica em Anápolis o desafio de fazerem uso de materiais adaptados e alternativos para a ação pedagógica e a construção coreográfica. Para isso, com base em Iwamoto e colaboradores (2016), sugerimos que conheçam e se inspirem para fazer uso do step de equilíbrio, de arcos de pneus, de bolas com espuma, de bolas com tecidos, do tumbling eco, do mini trampolim, do trampolim de pneu, do carretel de madeira, dentre outros. O estudo de Iwamoto e colaboradores (2016) é bastante rico para pensar outros materiais na GPT e nos serve como fonte de pesquisa.

Na sétima edição foram envolvidos 210 estudantes das dezenove 19 escolas participantes. No quadro a seguir podemos visualizar a quantidade de alunos e de alunas que integraram o festival de 2019, sendo que o nome de cada escola foi substituído pela sigla formada pelas letras iniciais de cada nome.

Quadro 1 – Distribuição de estudantes participantes do VII Festival de Ginástica da rede municipal de ensino de Anápolis-GO por sexo

Escola	Estudantes do sexo Feminino	Estudantes do sexo Masculino	Total de estudantes por escola
A.M.C.	21	0	21
L.L.	13	0	13
M.G.C.	9	1	10
M.A.G.	2	1	3
E.H.	31	1	32
A.J.	20	1	21
W.C.	4	0	4
L.A.	11	5	16
D.J.A.	7	1	8
P.L.T.	6	0	6
G.S.R.	4	3	7
B.P.	3	2	5
J.L.O.	6	0	6
M.E.	8	0	8
L.C.B.	3	3	6
D.A.	15	1	16
J.R.G.	12	0	12
R.M.G.	8	2	10
C.G.	6	0	6

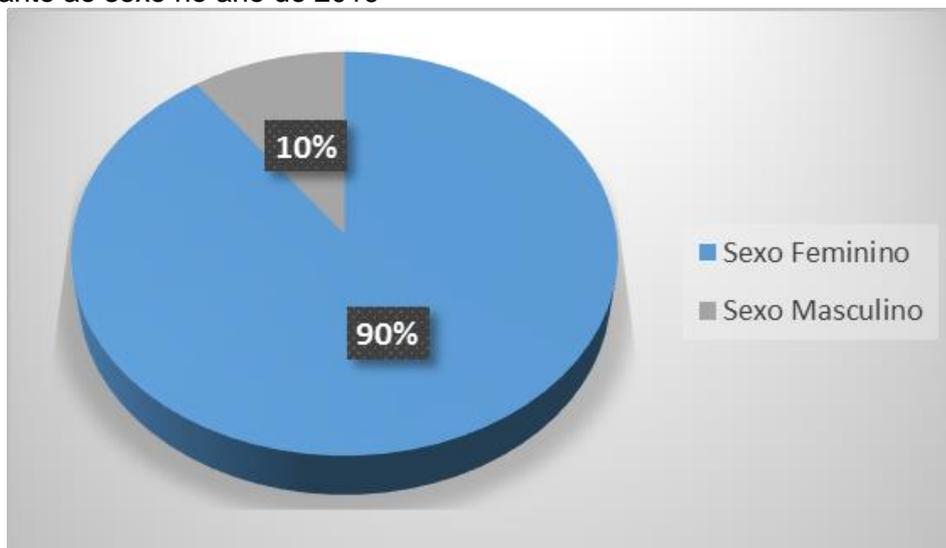


Fonte: construção dos autores.

Ao examinar os dados acima percebemos que a participação das meninas foi majoritária, uma vez que do total de 210 estudantes, 189 são do sexo feminino e apenas 21 são do sexo

masculino, ou seja, 90% dos participantes pertencem ao sexo feminino como podemos ver no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Participação dos estudantes no Festival de Ginástica da rede municipal de Ensino de Anápolis-GO quanto ao sexo no ano de 2019



Fonte: construção dos autores.

Nesse caminho, entendemos que é vital estimular os estudantes do sexo masculino a conhecerem, a vivenciarem e a se envolverem na ginástica dentro da Educação Física Escolar e também no treinamento desportivo, caso a escola ofereça. Acredita-se que o pequeno número de estudantes do sexo masculino no contexto da ginástica é reflexo dos estereótipos sociais aplicados às práticas corporais.

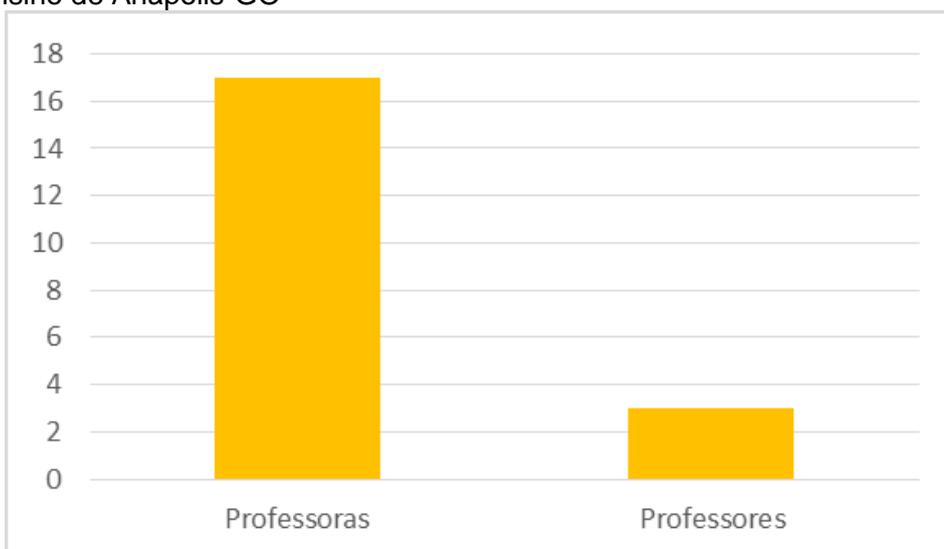
Ainda é forte o pensamento de que vivências corporais como as danças, as ginásticas e outras do universo das artes são destinadas apenas às mulheres. Por conseguinte, o professor de Educação Física deve colaborar “para a construção de novos discursos relacionados às

vivências corporais, uma vez que já não há mais espaço para o discurso ideológico sexista” (PAULA; SUANNO; TELES, 2018, p. 10).

Assim sendo, o professor de Educação Física desempenha função indispensável para mostrar que a ginástica é um conteúdo da cultura corporal de movimento desafiante, criativo, artístico, lúdico e prazeroso a ser usufruído por todos. Contudo, também é oportuno tocar e sensibilizar os professores de Educação Física do sexo masculino para fazerem parte do coletivo que pensa e produz a ginástica anapolina da rede municipal, pois como constatamos no gráfico 2 houve pouca participação dos professores do sexo masculino.



Gráfico 2 – Quantidade de professoras e professores participantes do VII Festival de Ginástica da rede municipal de ensino de Anápolis-GO



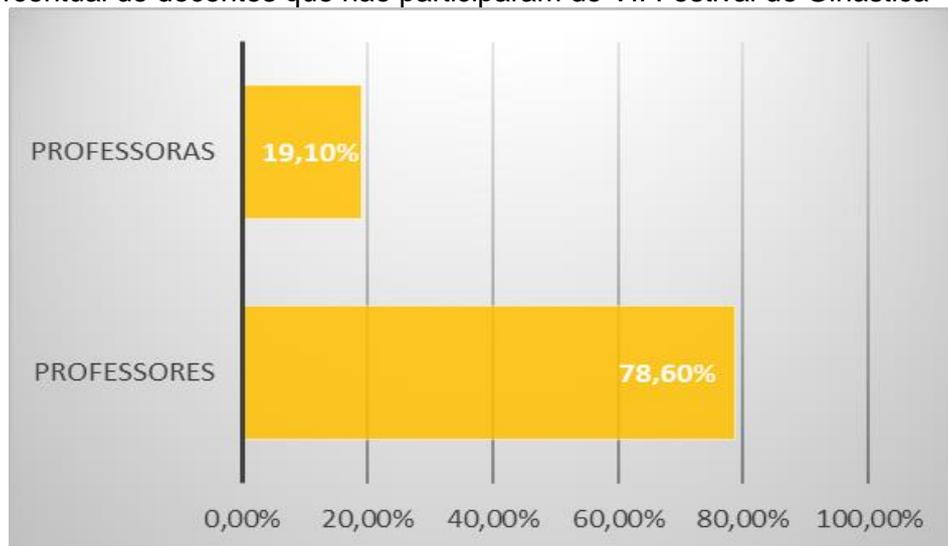
Fonte: construção dos autores.

Apenas três professores do sexo masculino participaram do Festival de Ginástica com seus educandos, enquanto 17 professoras estiveram presentes representando suas escolas juntamente com seus aprendizes. É válido elencar que: pela escola A.M.C dois professores, um homem e uma mulher, apresentaram coreografias distintas com seus grupos de educandos; algumas escolas possuem a mesma professora de Educação Física como é o caso da escola G.S.R. e M.A.G; e determinadas unidades escolares apresentaram duas coreografias com grupos diferentes ou uma coreografia em grupo e uma individual.

De acordo com a assessoria pedagógica da prefeitura municipal de Anápolis-GO, o corpo

docente da Educação Física é formado por 14 professores do sexo masculino e 21 professoras, sendo que uma professora estava de licença prêmio na ocasião do VII festival.

No total, por volta de 57,1% dos docentes de Educação Física participaram do festival, o que corresponde 20 educadores. Nesse contexto, aproximadamente 21,4% dos professores do sexo masculino atuaram no Festival de Ginástica e cerca de 80,9% das professoras deram sua contribuição. Conforme o gráfico 3 abaixo, um número notável de aproximadamente 78,6% dos docentes do sexo masculino não participaram.

Gráfico 3 – Percentual de docentes que não participaram do VII Festival de Ginástica

Fonte: construção dos autores.

A esse respeito, discorremos que é preciso investigar a fundo os motivos que levam os docentes, principalmente os do sexo masculino a não participarem do festival. No entanto, pelos dados encontrados, avalia-se que é imprescindível sensibilizar os docentes e os discentes do sexo masculino a conhecerem a ginástica, em especial a GPT, para que as possíveis resistências existentes possam cair e para que eles possam se permitir serem impactados pela arte da ginástica.

Almejamos que professoras, professores, educandos e educandas, em coletivo, ajudem a continuar escrevendo a história da GPT na cidade de Anápolis-GO, expandindo as suas territorialidades.

Percepções dos professores participantes do VII Festival

Com o objetivo de identificar as opiniões dos professores a respeito da GPT e do Festival

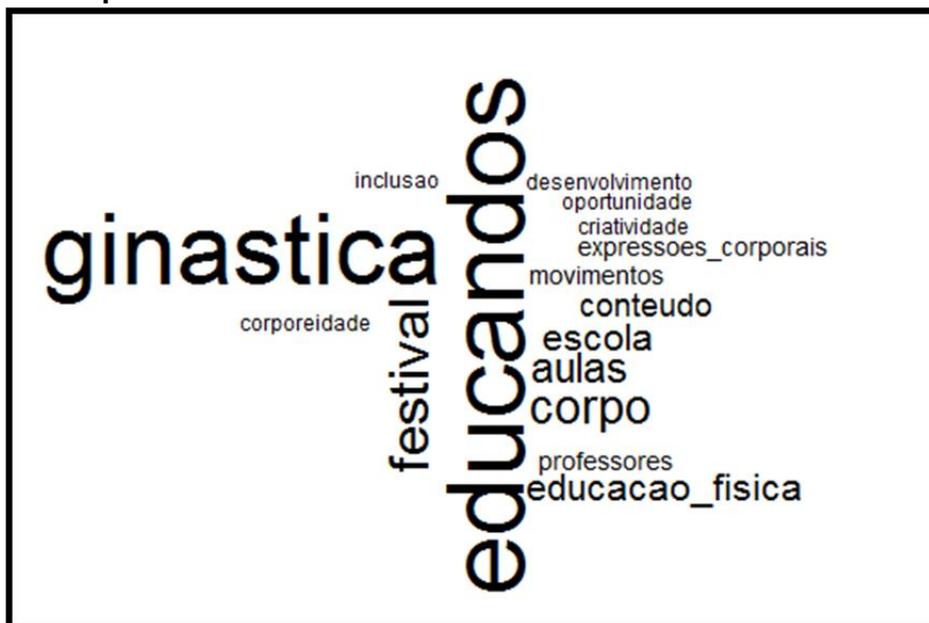
de Ginástica foi elaborado um questionário com duas perguntas abertas direcionado a esses docentes. São elas: “Você vê a importância da ginástica ser trabalhada como conteúdo da Educação Física Escolar? Por quê?” e “Para você, o festival de ginástica da rede municipal de ensino de Anápolis é relevante? Por quê?”.

Dos 20 professores participantes, onze responderam ao questionário solicitado. A coleta ocorreu em um período de duas semanas de dezembro de 2019. E, assim, foi elaborado um *corpus* textual unificado com as respostas dos questionários para inserção no software *Iramuteq* que proporciona forte rigor científico aplicado em suas análises (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Como o *corpus* criado não foi extenso o suficiente para que o programa fizesse todas as análises que ele é capaz, apresentaremos apenas a nuvem de palavras (gráfico 4) e a análise de similitude (gráfico 5) geradas pelo *Iramuteq*, acompanhadas de algumas respostas dos professores pesquisados.



Gráfico 4 - Nuvem de palavras

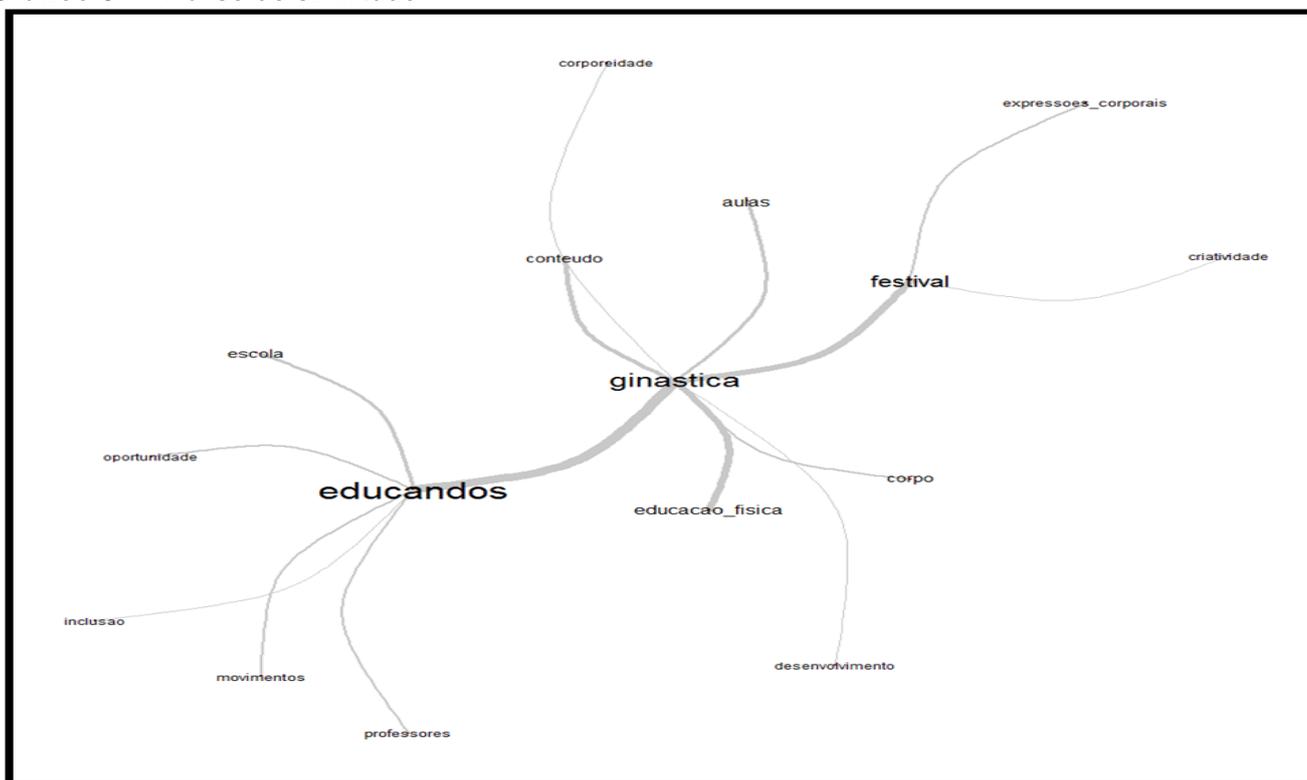


Fonte: Software Iramuteq

Pela nuvem de palavras elaborada com base nos discursos dos docentes, identificamos algumas palavras-chaves em função da frequência encontrada no *corpus* estudado, dentre as quais se destacam: educandos,

ginástica, festival, educação física, corpo, conteúdo, movimentos, expressões corporais, inclusão e criatividade. Nesse aspecto, a (inter)relação dessas palavras é detectada pela análise de similitude a seguir.

Gráfico 5 – Análise de similitude



Fonte: Software Iramuteq, dados da pesquisa (2019).



À vista disso, relacionando a nuvem de palavras com a análise de similitude que são complementares, compreendemos que para a maioria desse grupo de docentes a ginástica, enquanto conteúdo da Educação Física na escola e o Festival de Ginástica trabalham com movimentos para o desenvolvimento integral do corpo dos educandos, ajudando a considerar as expressões corporais e a criatividade dos estudantes, e ainda incluindo a todos e todas. Isso também pode ser comprovado nos seguintes discursos de alguns professores:

Professora X: é de suma importância ser trabalhado o conteúdo ginástica por permitir a criação artística e o pleno desenvolvimento da consciência corporal, quebrando o paradigma da aptidão física e dos esportes coletivos que predominam nas aulas de Educação Física Escolar [...]. É altamente importante o Festival de Ginástica, uma vez que o paradigma técnico não é exigido como premissa. Este festival permite que todos os corpos com várias formas participem, contempla as expressões corporais e é um momento que a estética do corpo livre com criatividade é apreciado sem julgamentos, tornando assim tão necessária uma Educação Física para além da aptidão física. Precisamos de mais movimentos artísticos e culturais para nossos educandos, são libertadores.

Professor Y: através da sistematização da ginástica na disciplina de Educação Física podemos trabalhar os aspectos motores, sociais e cognitivos dos educandos. Até mesmo questões afetivas. Através do Festival de Ginástica divulgamos e enfatizamos a importância da ginástica como forma de expressão corporal. Mostramos o trabalho feito na disciplina de Educação Física e em projetos esportivos da rede municipal de ensino de Anápolis.

Professora W: Penso ser valioso oportunizar diferentes práticas corporais, formas de expressão corporal, para além do que os educandos já têm em sua bagagem de vida. [...]. O Festival de

Ginástica consegue trazer proximidade da ginástica com as nossas unidades escolares municipais [...]. É um dia festivo para todos que prestigiam o festival. Conseguimos ver o talento de nossos educandos e professores da rede que conseguem improvisar nos elementos utilizados. A música e a coreografia tem a identidade daquela escola. Você consegue enxergar o trabalho e toda a equipe escolar.

Professora Z: A ginástica como conteúdo da Educação Física Escolar possibilita que todas os educandos experimentem essa prática corporal, conheçam seus limites e coletivamente pensem meios para superar esses desafios. O educando tem assim a oportunidade de vivenciar as várias expressões, respeitar o outro, cuidar do próximo, há inclusão da diversidade [...]. O Festival de Ginástica é crucial para dar voz e vez aos educandos, pois ali eles expressam a criatividade, suas vivências culturais e expressões corporais. O momento do Festival de Ginástica é a oportunidade que todos têm para apresentarem a realidade da ginástica na escola (QUESTIONÁRIO, 2019).

Em geral, percebemos que para os professores a ginástica está relacionada ao fluir estético do corpo, sem padronizações e à pluralidade cultural. Em suma, pelos dados apresentados por meio da experiência relatada, das imagens e dos discursos dos docentes, salientamos que a GPT e o festival cooperam para uma educação das sensibilidades dos corpos, explorando as suas expressões como forma de linguagem e de se comunicar no mundo e na vida. Ademais, apresentam caráter transgressor, acolhendo e incluindo a todos que desejam participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo, avaliamos que o Festival de Ginástica da rede municipal de ensino de Anápolis-GO e o trabalho com a ginástica desenvolvido pelos professores de



Educação Física dessa rede colaboram para escrever a história da GPT em Goiás. Uma das intenções desse texto é divulgar a ginástica caprichosa que tem sido desenvolvida em território anapolino para que ela ganhe espaço no cenário da ginástica brasileira.

Nosso desejo é revelar que em Anápolis, estado de Goiás, a GPT é construída coletivamente e está impactando a educação corporal dos educandos. Estamos caminhando para uma década desse Festival de Ginástica. Portanto, nosso anseio é auxiliar no fortalecimento da GPT, reverberando-a e democratizando-a.

Quanto ao VII Festival Ginástica debatido nesse texto, destacamos os seguintes pontos positivos: o alto número de aprendizes envolvidos, ao ponto de ter sido realizado em dois dias; o número considerável de escolas

participantes; os figurinos tratados com desvelo; a riqueza intercultural do evento; a valorização da diversidade corporal; a variedade das idades dos discentes; o reconhecimento do corpo como espaço da arte; dentre outros. E, desejando ajudar na qualidade do evento, apontam-se os seguintes desafios: utilização de materiais alternativos; sensibilização dos estudantes e dos professores do sexo masculino; ampla divulgação do festival nas escolas da rede para atrair mais unidades; elaboração de um portfólio com imagens dos festivais ao longo desses sete anos, registrando sua história.

Em virtude do que foi mencionado, evidenciamos também que esse Festival anapolino de Ginástica favorece a legitimação da Educação Física na escola como um importante componente curricular que tem muito a contribuir na formação das crianças e dos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, pp. 513-518, 2013.
- CAMPOS, Rosângela Soares e colaboradores. A composição do figurino no grupo de Ginástica para todos “Cignus”. In: OLIVEIRA, Michelle Ferreira de; TOLEDO, Eliana de (Orgs.). **Ginástica para todos: possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis, GO: EdUEG, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IWAMOTO, Thiago Camargo e colaboradores. Ginástica para todos e as possibilidades de materiais adaptados e alternativos para a prática pedagógica e construção coreográfica. In: OLIVEIRA, Michelle Ferreira de; TOLEDO, Eliana de (Orgs.). **Ginástica para todos: possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis, GO: EdUEG, 2016.
- OLIVEIRA, Michelle Ferreira de e colaboradores. Construindo uma ginástica para todos em Goiás: a proposta do grupo universitário Cignus. In: OLIVEIRA, Michelle Ferreira de; TOLEDO, Eliana de (Orgs.). **Ginástica para todos: possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis, GO: EdUEG, 2016.
- OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Ginástica para todos: perspectivas no contexto do lazer. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 6, n. 1, p. 27-35, 2007.
- OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de; LOURDES, Luiz Fernando Costa de. Ginástica Geral na escola: uma proposta metodológica. **Pensar a prática**, v.7, n.2, p. 221-230, 2004.



PATRÍCIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho; CARBINATTO, Michele Viviene. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 199-216, 2016.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de; SUANNO, João Henrique; TELES, Livia Alessandra de Carvalho. Repensando o discurso sexista aplicado às práticas corporais: por uma educação física escolar que liberta o corpo. **Revista Anápolis digital**, v. 7, n. 3, p. 1-12, 2018.

RAY, Joshua L.; SMITH, Anne D. Using photographs to research organizations: evidence, considerations, and application in a field study. **Organizational Research Methods**, v. 15, n. 2, p. 288-315, 2012.

SANTOS, Patrícia Lessa dos. A imagem enquanto fonte de pesquisa: a fotografia publicitária. **Iniciação científica Cesumar**, v. 2, n. 2, p. 63-68, ago./ dez., 2000.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO, Mariana Harumi; GOUVEIA, Carlos Ramos. In: NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi (Orgs.). **Fundamentos das ginásticas**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2009.

Dados do autor:

Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com

Endereço: Avenida Jorge Guimarães de Almeida, Lote 1, Quadra 21A, Bairro Santo André, Anápolis, GO, 75125-370, Brasil

Recebido em: 20/01/2020

Aprovado em: 27/03/2020

Como citar este artigo:

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de e colaboradores. A ginástica para todos no interior goiano: reflexões sobre o VII Festival de Ginástica da Rede Municipal de Ensino de Anápolis. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 122-141, jan./abr., 2020.



GINÁSTICA GERAL NA BNCC: PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GENERAL GYMNASTICS AT BNCC: PERCEPTION OF LICENSING STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION

GIMNASIA GENERAL EN BNCC: PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE LICENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Andrize Ramires Costa

Universidade Federal de Pelota, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: andrize.costa@gmail.com

Catarina Polino Gomes

Universidade Federal de Pelota, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
Email: catarinagomes@gmail.com

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo investigar a percepção sobre o ensino da Ginástica Geral na escola a partir da visão dos estagiários (as) do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPeL. O estudo de abordagem qualitativa, se utilizou de entrevista semiestruturada, a amostra foi composta por alunos (as) das disciplinas de estágio II, IV e VI. Através do presente estudo foi possível constatar que a Ginástica Geral ainda é um assunto pouco conhecido pelos discentes e por isso pouco encontrada nas aulas ministradas pelos estagiários. Além disso, percebeu-se que provavelmente alguns cursos de licenciatura em Educação Física não estejam dando devida atenção as modalidades gímnicas, fazendo com que os alunos tenham uma visão da Ginástica Geral que não se aproxima do conceito expresso na BNCC, e de algum modo não se sintam preparados ou motivados para desenvolver esse conteúdo nas suas aulas.

Palavras-chave: Ginástica Geral; Estágio Curricular Supervisionado; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

In this article we aim to investigate the perception about the teaching of General Gymnastics at school from the perspective of the trainees of the Physical Education Degree course at ESEF / UFPeL. The study of qualitative approach, used a semi-structured interview, the sample was composed of students from the disciplines of stage II, IV and VI. Through this study it was possible to verify that the General Gymnastics is still a subject little known by the students and therefore little found in the classes given by the interns. In addition, it was noticed that probably some degree courses in Physical Education are not paying due attention to gymnastics, making students have a view of General Gymnastics that does not come close to the concept expressed in BNCC, and in some way does not feel prepared or motivated to develop this content in their classes.

Keywords: General Gymnastics; Supervised internship; National Base Common Curriculum.

RESUMEN

En este artículo, nuestro objetivo es investigar la percepción de enseñar Gimnasia General en la escuela desde la perspectiva de los alumnos del curso de Educación Física en ESEF / UFPeL. El estudio de enfoque cualitativo, utilizó una entrevista semiestructurada, la muestra estuvo compuesta por estudiantes de las disciplinas de las etapas II, IV y VI. A través de este estudio fue posible verificar que la Gimnasia general sigue siendo una asignatura poco conocida por los alumnos y, por lo tanto, poco encontrada en las clases



impartidas por los pasantes. Además, se observó que probablemente algunos cursos de grado en Educación Física no están prestando la debida atención a la gimnasia, lo que hace que los estudiantes tengan una visión de la Gimnasia general que no se acerca al concepto expresado en BNCC, y de alguna manera no sentirse preparado o motivado para desarrollar este contenido en sus clases.

Palabras clave: Gimnasia General; Pasantía Curricular Supervisada; Currículum Común Nacional Base.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A Ginástica Geral (GG), também conhecida como Ginástica Para Todos (GPT) de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Pode ser constituída de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e contam com um conjunto variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas, etc.

Entretanto, a Educação Física vem há muito tempo restringindo os conteúdos das aulas apenas às modalidades esportivas ditas tradicionais, como o futebol, voleibol, basquetebol e handebol (PEREIRA; SILVA, 2004; DARIDO, 2004; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; apud FORTES et al. 2012). Além disso, Fortes e colaboradores (2012), em seu estudo sobre os conteúdos observados em aulas de Educação Física, percebeu que os conteúdos como, Ginástica, coordenação motora, musculação e brincadeiras lúdicas não tiveram destaque nas aulas. Tendo em vista o exposto, pode-se perceber que, a Ginástica, no geral, tem um espaço extremamente limitado dentro das aulas de Educação Física atualmente.

De acordo com Ayoub, a Ginástica Geral contribui para o desenvolvimento do repertório motor, proporciona a interação social e incentiva a prática de uma atividade física:

A Ginástica Geral foi inúmeras vezes apontada [...] como uma ginástica para todos, acessível a todas as pessoas, aberta para a participação; como uma ginástica de grupo, com grupo; como uma ginástica simples, sem restrições e regras e que, portanto, cria espaço para a diversidade e para a criatividade; e, em

especial, como uma ginástica do prazer, da felicidade e do divertimento. (AYOUB, 2007, p. 48)

A Ginástica para Todos caracteriza-se, também, por sua ludicidade, assim como visa proporcionar a seus participantes uma prática mais humana e inclusiva, utilizando-se de aparelhos oficiais e não oficiais, possibilitando sua atuação em espaços díspares, como educacionais, formais e informais, atribuída muitas vezes ao lazer (LELES et al., 2016). Ademais, Paoliello (2014) aponta que a GPT engloba, além dos elementos gímnicos, outros elementos da cultura corporal, como danças, atividades circenses, artes cênicas, jogos, esportes, etc., resultando, então, em combinações infundáveis entre eles. Por fim, tais possibilidades de combinações potencializam as experiências e vivências, advindas não somente dos professores, mas também dos alunos, sendo uma possibilidade pedagógica no contexto escolar.

Diante das possibilidades de práticas que a Ginástica Para Todos dispõe, alguns autores apontam essa como uma ferramenta essencial no contexto educacional, dando ênfase na democratização da Ginástica dentro do contexto educacional, visto que, a GPT possui universalidade de gestos e possibilidades de expressões, tornando-se de fácil inserção nos processos de ensino e aprendizagem, sem esquecer que a mesma pode envolver diferentes interpretações da Ginástica, proporcionando o enriquecimento da cultura corporal (BARBOSA-RINALDI, 2004; SANTOS, 2009). Ao deixar de lado todo tipo de treinamento tecnicista e engessado, as possibilidades da prática de GPT, principalmente em ambientes educacionais, tendem a desenvolver capacidades e destrezas além da intencionalidade.

Ainda que muitos cursos de Educação Física já tenham em suas grades curriculares a disciplina de Ginástica, Rinaldi e Paoliello



(2008), a partir das respostas encontradas em seu estudo, entendem que a GG não se faz presente como conhecimento na maioria dos cursos de formação de professores no estado do Paraná. Com isso, Razeira (2014), questiona se há o fornecimento de subsídios suficientes acerca do universo da Ginástica, na formação inicial no curso de graduação, para que o futuro professor de educação básica possa vir a desenvolver tal conteúdo em suas aulas. Sendo assim, a pesquisa objetiva investigar a percepção sobre o ensino da Ginástica Geral na escola a partir da visão dos estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel, após a divulgação da nova BNCC e o retorno do termo de Ginástica Geral para este documento.

Para avançarmos neste artigo, faz-se necessário um destaque a nomenclatura de Ginástica Geral, a qual foi alterada para Ginástica para Todos em 2007, sendo utilizada para designar a prática da Ginástica em um sentido mais amplo, elementos que abrangem todas as modalidades gímnicas reconhecidas pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), no entanto, sem viés competitivo. Decorrente a evolução de seu desenvolvimento, a FIG acabou adotando a terminologia de Ginástica para Todos, visto que o termo abrange uma maior compreensão do que a modalidade oferece quanto suas diversas possibilidades de desenvolvimento como seres humanos, não impondo limite de idade, distinção de gênero, habilidades e culturas. Esta ainda tem o objetivo de facilitar a compreensão em diversos idiomas (SANTOS, 2009). Por fim, o termo Ginástica Geral foi recebido com muito estranhamento na divulgação da BNCC, já que esta terminologia, até então, parecia de alguma forma superada.

GINÁSTICA GERAL: DE UMA PRÁTICA HEGEMÔNICA A AUSÊNCIA NA ESCOLA

Segundo Soares (1996), antigamente, a Ginástica teve início na sociedade ocidental como um movimento popular, sem caráter pedagógico, e compreendia as marchas, corridas, lançamentos, natação, equitação, jogos e danças. A partir disso, surgiram as chamadas escolas de

Ginásticas. Já, no Brasil, as escolas com métodos ginásticos de origem sueca, francesa e alemã foram as que mais se propagaram. Em seguida, pedagogos e médicos resolveram pensar a Ginástica para a escola. A Ginástica escolar, neste período passou a compreender exercícios individuais, em duplas, quartetos, o ato de levantar e transportar pessoas e objetos, esgrima, danças, jogos e, somente no final do século XIX, os jogos esportivos e os exercícios militares.

Nota-se que, durante certo período, a Ginástica foi sinônimo de Educação Física nas escolas, como já afirmava Ayoub (2007). Contudo, a Ginástica se ramificou, se institucionalizou e hoje se tem sete Ginásticas competitivas com regras previamente definidas pela Federação Internacional de Ginástica e a Ginástica para Todos, classificada como Ginástica demonstrativa. A chegada da BNCC, documento que traz a Ginástica para Todos com a nomenclatura antiga de Ginástica Geral, nos auxilia a compreender que o termo GG abrange a Ginástica como uma rica e potente possibilidade pedagógica, que se aproxima do diálogo escolar, entretanto na GPT, Ginástica de demonstração é possível encontrar regras previamente definidas estabelecidas enquanto possibilidades demonstrativas em pequenos ou grandes eventos específicos da área, já tendo eventos competitivos como é o caso do Gym for Life.

A Educação Física Escolar, segundo Daolio (1996), deve envolver todas as formas de cultura corporal como os jogos, o esporte, as ginásticas, as danças e as lutas, além de abranger todos os alunos à prática, não tendo, desta forma, como objetivo, o rendimento esportivo. Na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), a Educação Física aparece como um componente curricular encarregado de tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. E estas práticas aparecem subdivididas em unidades temáticas, sendo elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas. Soares (1996), comenta, em seu estudo, que antigamente a educação física era muito voltada à técnica, ou seja, era muito tecnicista, buscava performance e rendimento, com isso, o mesmo ainda faz a seguinte afirmação:



O Ensino da Ginástica ou de qualquer jogo esportivo, por exemplo, sempre encerrará em seu interior uma dimensão técnica. Mas uma dimensão técnica não significa nem tecnicismo nem “performance”. O lugar da “performance” não é na escola. (SOARES, 1996, p. 10)

Quanto aos conteúdos, Soares (1996) também cita a Educação Física escolar como o lugar de aprender Ginástica, Jogos, Jogos Esportivos, Dança, Lutas, Capoeira. Com isso, pode-se ver bem definido na literatura os conteúdos que compreendem a educação física, entretanto, nem todos estes citados tem aparecido com frequência nas escolas, como mostra Fortes e colaboradores (2012) em seu estudo sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de educação física na cidade de Pelotas, no qual foram observadas 68 turmas. Cerca de 91,4 % das aulas práticas observadas foram destinadas às modalidades esportivas coletivas.

Esta presença altamente predominante do esporte no espaço escolar inibe o trabalho com outras vivências da cultura do movimento, as quais poderiam contribuir para o acesso a uma gama maior de saberes (Darido, 2001; Tani; Manoel, 2004), incluindo práticas corporais que cada vez mais estão presentes no cotidiano do adolescente fora do âmbito escolar, como a ginástica (AZEVEDO JUNIOR; ARAÚJO; PEREIRA, 2006 apud FORTES et al., 2012, p. 75).

A Ginástica na escola tem sofrido um reducionismo dos seus conteúdos, como aponta Almeida (2005). Por meio de uma pesquisa realizada na rede pública da Bahia, a autora constatou que a Ginástica não está mais presente nesse contexto enquanto conhecimento alicerçado em uma consistente base teórica, mas sim como uma modalidade esportiva para poucos ou então uma série de práticas diluídas em atividades diferentes para a preparação esportiva.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Refletir sobre a Ginástica na Educação Física é sempre instigante e desafiador, sobretudo quando consideramos possíveis tensões existentes na presença da aula de Educação Física. De acordo com Almeida (2005), presenciamos a Ginástica perdendo espaço na escola, mas, ao mesmo tempo, sendo exaltada nos meios de comunicação de massa, o que aponta para a contradição que se vive, que transforma os elementos da cultura corporal em algo para ser assistido e consumido e não para ser construído, transformado e criticado.

Segundo Frantz e Maldane (2010) o estágio é um período de formação que se dá em espaços ligados à profissão escolhida, na qual tem-se, no estágio curricular supervisionado, o cotidiano como fonte de conhecimento. No caso dos estágios de licenciados, estes espaços oportunizam apreender o trabalho pedagógico em suas variadas dimensões.

O estágio, nos cursos de formação de professores, destaca-se como via fundamental ao possibilitar que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22 apud PIMENTA: LIMA, 2004, p. 43)

Ainda, de acordo com Mafuani (2011), a experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar na universidade, o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém, muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano. Portanto, o estágio nada mais é do que o momento de colocar em prática o aprendizado adquirido ao longo do curso.

E é no contexto da prática de ensino de Educação Física e estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física que se



tem procurado realizar propostas que caminhem nessa direção. A organização atual do estágio prevê quatro horas semanais de prática docente na escola e quatro horas semanais de encontros/aulas com todos os alunos da turma na universidade. Essa dinâmica possibilita a discussão coletiva das diversas experiências dos estágios, relacionando-as com temas gerais da Educação Física escolar e da Educação.

Pode-se afirmar, sem receio, que o estágio supervisionado se caracteriza em um momento privilegiado na formação, fazendo com que os alunos experimentem o diferente, o novo, o difícil, pois, além da atuação preferencialmente em grupos nos diversos campos de estágio e nas discussões realizadas nos encontros/aulas semanais, ali eles encontram espaço para aprofundar suas reflexões, questionamentos, receios, dúvidas e anseios. Com isso, percebe-se que, esse exercício constante de reflexão e ação, mediado pelas discussões em sala de aula e alimentado pelos registros dos trabalhos realizados em campo, acabam incentivando os alunos para que tentem ousar, experimentando outras possibilidades de ação diferentes das hegemônicas.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que, segundo Silveira e Córdova (2009), é um processo de investigação que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se desta forma, na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Este estudo contou com uma população composta por 45 acadêmicos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, UFPel. Destes, 23 pessoas do sexo feminino e 22 pessoas do sexo masculino, que estavam cursando as disciplinas de estágio curricular supervisionado II, estágio curricular supervisionado IV e estágio curricular supervisionado VI.

O curso é composto por 411 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) divididas em educação infantil e anos iniciais,

anos finais e ensino médio os quais os alunos já atuam diretamente na escola e que aceitem participar do estudo. De acordo com o projeto pedagógico do curso, o ECS é subdividido em seis etapas, ofertadas a partir do quinto semestre, sendo as etapas I e II destinadas a educação infantil e anos iniciais, III e IV destinadas aos anos finais e as etapas V e VI destinadas ao ensino médio. Nas etapas II, IV e VI os alunos, orientados por professores da universidade e supervisionados pelo professor titular da turma em que ocorrerá o estágio, assumem a regência de uma turma da educação básica nas escolas de uma das redes de ensino.

Como instrumento de coleta de dados, o estudo contou com uma entrevista semiestruturada composta por questões relacionadas ao entendimento e a vivência dos indivíduos acerca da Ginástica Geral, que foi entregue aos participantes juntamente com um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A pesquisa foi apreciada e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Pelotas (Parecer nº 3.587.071 /2019). A partir das mesmas foi realizado a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para melhor compreensão dos dados, os mesmos foram organizados através de categorias estabelecidas a priori, conforme a classificação de Faria Junior (1992).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conteúdos ministrados pelos estagiários

Ao serem questionados sobre os conteúdos que estavam ministrando ou pretendiam ministrar em suas aulas no estágio, 82,2% dos discentes citaram as modalidades esportivas coletivas como conteúdo de suas aulas, dentre as modalidades citadas aparecem predominantemente basquete, vôlei, handebol e futsal e em uma menor quantidade rugby, punhobol e hóquei. Já 8,8% planejam trabalhar com modalidades esportivas individuais tais como o atletismo e os desportos com raquete e 13% pretendem utilizar em suas aulas os jogos e



brincadeiras. Outros 11,1% dizem que irão utilizar como conteúdo as lutas e 20% utilizarão outros conteúdos como por exemplo condicionamento físico, atividade física e saúde, coordenação motora e etc. Apenas 11,1% citam a Ginástica Geral como opção de trabalho. Estes dados, corroboram com o que comenta Costa e colaboradores (2016) em seu estudo em relação a Ginástica Geral ser um conteúdo quase inexistente nas aulas de educação física ministradas pelos estagiários dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Mesmo a GG estando presente na BNCC e sendo apresentada aos acadêmicos ao longo de sua formação inicial, fica evidente, que os discentes ainda não reconhecem a GG enquanto um conteúdo relevante e significativo que contemple a formação humana dos escolares.

Conhecimento e percepções acerca dos conceitos da Ginástica Geral conforme a BNCC

Um dos primeiros questionamentos relacionado as percepções da Ginástica Geral, era se os mesmos conhecem a modalidade. 71% dos alunos da mostra responderam que conhecem a modalidade. Para estes, a pergunta seguinte era “Para você o que é a Ginástica Geral?”. Após análise das respostas, as mesmas foram classificadas a partir de duas categorias, sendo elas: aproxima-se da definição, ou não se aproxima da definição que neste caso será a presente na BNCC (já citada na introdução deste trabalho). Com isso, 38,7% das respostas foram classificadas em “aproxima-se da definição”, quando apresentavam em alguma parte da fala algo em comum com a definição da BNCC, enquanto que 61,3% classificadas como “não se aproxima da definição” quando a resposta não apresentava semelhança nenhuma com a definição da BNCC. Abaixo é possível observar algumas das respostas obtidas e onde foram classificadas. Aproxima-se da definição:

Ginástica para todos é um tipo de atividade/ exercício que utiliza movimentos da GA, pirâmides, com ou sem uso de equipamentos, como bolas, fitas, cordas e onde todos podem

participar seja gordo/ magro, crianças e adultos, etc.” (Entrevistado 2)

Não se aproxima da definição:

É a Ginástica que envolve modalidades competitivas e não competitivas, bem como a prática de uma série de movimentos de força, flexibilidade e coordenação motora. (Entrevistado 3)

Nota-se que, mesmo as respostas classificadas como aproxima-se da definição não contemplam todas as características da modalidade, isto tem relação com o que diz Barbosa-Rinaldi e Paoliello (2008), a Ginástica Geral é tudo menos competitiva, ou seja, a modalidade é muito ampla e envolve muitos elementos, o que pode dificultar a conceituação da mesma. Entretanto, esta realidade aparece não só aqui, mas nas universidades do Paraná também, em um estudo feito com docentes que atuam com manifestações gímnicas e discentes no último ano da graduação de nove cursos de licenciatura em Educação Física do estado do Paraná, que ao conceituarem a GG, apenas 14% dos discentes conseguiram demonstrar um conhecimento, mesmo que limitado, sobre a modalidade, enquanto que o restante desconhece ou não consegue definir a mesma (Ibidem, 2008). Embora as Ginásticas estejam sendo apresentadas no formato de GPT, os alunos sofrem influência da mídia, e ainda percebem a Ginástica sob formato de Ginástica competitiva, especializada, e de alto rendimento.

Importância da Ginástica Geral

Os alunos, quando questionados sobre a importância da GG, 95,5% da mesma julgaram importante o ensino da Ginástica Geral na escola. Os 4,5% que não acham a Ginástica Geral importante deram como justificativa os seguintes motivos:

Além da Ginástica ser ampla, acho desnecessário o conhecimento na escola. (Entrevistado 5)

Pois outras atividades trabalham os mesmos aspectos físicos e são mais interessantes. (Entrevistado 6)



Já, os que consideram a GG importante na escola citam diversos motivos pelos quais ela é importante, tais como: desenvolvimento dos alunos, seja ele das capacidades físicas, motoras ou cognitivas (33,3%), criatividade e cooperativismo (6,6%), para proporcionar vivências diversas aos alunos (28,8%), melhora da consciência corporal (15,5%), promoção de saúde (8,8%), outros (15,5%) e 4,4% não responderam à pergunta. A Ginástica Geral, portanto, tem como função a interação social, isto é, a formação integral do indivíduo nos seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social.

Além de procurar resgatar ao núcleo primordial da Ginástica, o divertimento, a GG proporciona a satisfação, o desenvolvimento da criatividade, da ludicidade, valorização cultural, da interação social (CARDOZO; SILVA, 2009). Com isso pode-se perceber que a mostra em sua maioria percebe e entende a importância e a função da modalidade na Educação Física escolar, entretanto, como visto anteriormente neste texto ela não é levada as escolas pela maioria dos estagiários.

Possíveis dificuldades no ensino da Ginástica Geral

Os discentes também foram questionados quanto as possíveis dificuldades que poderiam ser encontradas no ensino da GG na escola. Foi obtido respostas como: cultura esportiva da Educação Física e resistência por parte dos alunos (42,2%); estrutura física das escolas e falta de materiais (26,6%); falta de qualificação/preparo profissional dos mesmos (35,5%); nenhuma dificuldade (6,6%); medo de lesões por parte dos pais e dos alunos (2,2%).

Em relação a cultura esportiva na Educação Física e a resistência dos alunos quanto a novos conteúdos, apareceram como possíveis dificuldades em mais de 40% das entrevistas, o que é um percentual bem significativo, entretanto, percebe-se que é apenas um palpite dos discentes, visto que apenas 8,8% dos mesmos cogitou o uso da Ginástica como conteúdo das suas aulas no estágio. Este dado vai contra o que mostra o estudo de Chaparim (2008), o qual foi feito uma intervenção da

Ginástica Geral com adolescentes em situação de risco social. A autora relata em seu estudo que as adolescentes demonstraram muito interesse na prática da GG, e ao final da intervenção foi possível perceber que a Ginástica proporcionou aos praticantes, momentos de alegria, prazer, valorização, reconhecimento e superação. Contudo, mesmo que a cultura esportiva seja de fato uma realidade nas aulas de Educação Física do Brasil os alunos gostam de novidades e coisas que os desafiem de alguma forma.

Quanto a dificuldade por conta da estrutura física das escolas e/ou falta de materiais nas mesmas ressaltada em 26,6% das entrevistas, é uma afirmação que demonstra uma falta de familiarização com a modalidade visto que diversos autores como Gaio, Góis e Batista (2010) por exemplo, citam a Ginástica como prática feita com ou sem a utilização de materiais. Este equívoco pode estar ligado ao que diz Rinaldi e Souza (2003), os professores de Educação Física frequentemente associam a Ginástica Geral com as Ginásticas desportivas ou competitivas. Desta forma, faz sentido que seja relacionada a falta de materiais ou infraestrutura adequada com as dificuldades de ensino da GG. Entretanto a mesma como já citado anteriormente não tem a exigência de materiais específicos como outras Ginásticas por exemplo, com isso, ainda é possível que utilizemos apenas o próprio corpo dos alunos ou até mesmo materiais adaptados para estas práticas, como sugere Viera e colaboradores (2015), que acredita na exploração de materiais alternativos afim de aumentar o leque de possibilidades do professor para as aulas de Educação Física.

É possível verificar inúmeras dificuldades na implementação de propostas renovadoras na prática concreta da disciplina de Educação Física escolar, o que inclui problemas no trato dos conteúdos da cultura corporal de modo geral e em específico da Ginástica, embora esse conteúdo tenha sido privilegiado ao longo da história da disciplina na escola (SOARES, 1996). Os obstáculos perpassam questões como: as condições dos espaços físicos e a falta de materiais adequados, (SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007), deficiências na formação inicial do profissional, carência de literatura e



pouca importância dada ao conteúdo pelos diferentes atores escolares (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009).

Já o dado que mostra que a falta de preparo profissional é uma dificuldade encontrada em mais de 35% das entrevistas é preocupante, pois se estes profissionais, que são os responsáveis por levar e apresentar a modalidade para a escola, não se sentem capacitados para desenvolver a GG ela possivelmente não se fará presente. E então, o círculo vicioso do desconhecimento da Ginástica se constitui e se afirma, a universidade reproduz, a escola que por sua vez reproduz a formação profissional (RINALDI; SOUZA, 2003). Entretanto, muito embora os estagiários, bem como os professores de Educação Física não se sintam preparados para o trabalho com a GG as escolas comemoram diversas datas festivas com demonstrações de Ginástica, organizadas muitas vezes por professores de Educação Física conforme afirma Souza (1997), o que acaba descaracterizando a Ginástica Geral como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, fazendo com que ela acabe assumindo um papel de performance.

Com isso, podemos pensar que talvez a Ginástica não esteja nas aulas de Educação Física pois não está tendo a devida atenção no ensino superior. Como corrobora Schiavon e Nista-Piccolo (2007) os conteúdos trabalhados no ensino superior ainda não concretizam o trato com a Ginástica no ambiente escolar, pois muitas vezes não abordam a Ginástica sob um olhar pedagógico, que valoriza o ato de ensinar.

Motivação para o ensino da Ginástica Geral na escola

Os discentes foram questionados quanto o que precisariam para se sentirem estimulados a ensinar a Ginástica Geral na escola. Apareceu como resposta em 42,2% das entrevistas que precisariam de uma maior afinidade e/ou proximidade com a modalidade. Em 20% deles apareceram que a aceitação ou interesse dos alunos os estimularia. Um enfoque maior para a modalidade durante a formação apareceu em 13,3% das entrevistas. Outros 8,8% falam de estrutura física e/ou materiais, assim como 2,2%

já se sentem estimulado, no mesmo número de entrevistas aparece que não sabe o que precisaria para se sentir estimulado. Em 4,4% das entrevistas a pergunta não foi respondida e em 11,1% deles apareceram outras possíveis motivações. Portanto, se somar as respostas que dizem que precisariam de mais afinidade/proximidade com a modalidade e que fala do maior enfoque à modalidade durante a graduação chegaremos a mais de 50% de respostas relacionadas a formação, ou seja, talvez esteja faltando de fato uma maior atenção às manifestações gímnicas nos cursos de educação física.

Na Educação Física, muitos professores, ainda influenciados pela concepção esportivista, continuam restringindo as suas aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquetebol, voleibol e futebol. Não bastasse este fato, é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do "saber fazer", o que acaba limitando a perspectiva do que se ensina/aprende, do conhecimento produzido pela humanidade sobre a cultura corporal e no ensino da Ginástica não é diferente.

É justamente nas brechas que podemos realizar propostas integradas com os projetos pedagógicos das escolas, o que não tem sido nada fácil, tanto pelas próprias limitações do estágio quanto pelos contextos peculiares de cada instituição. Mas quem acredita que a educação é fácil, tranquila, linear, certamente está esquecendo-se de considerar as relações de poder que permeiam os processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da temática anunciada, pode-se chegar a algumas conclusões. Dentre elas, destaca-se aqui que os alunos estagiários, na sua maioria, consideram a GG importante, e reconhecem o porquê da importância do seu ensino, embora não consigam conceituar a mesma na sua totalidade, conceituando-a parcialmente ou até mesmo de uma forma que não se aproxima do conceito preconizado pela BNCC, assumido no presente trabalho enquanto



uma referência. Isto pode estar relacionada a falta de instrução e apresentação teórica da mesma, visto que os discentes reconhecem a GG como um conteúdo importante, mas não a sua definição. Ao longo deste estudo foi possível reconhecer a proximidade e a equivalência da GG e a GPT, assim, desde a promulgação da nova BNCC se faz necessário deixar claro que a GPT estará unida com a GG e também presente no contexto escolar.

Os participantes também apresentam algumas preocupações, quanto o ensino da GG nas aulas de Educação Física, trazendo algumas possíveis dificuldades que talvez não sejam de fato grandes limitadores para o ensino da mesma, como por exemplo a questão da estrutura e dos materiais já discutida anteriormente. Sendo a Ginástica Geral uma prática que não necessita de um grande aparato para seu desenvolvimento nota-se uma visão equivocada, o que pode estar relacionado com a dificuldade de conceituação da modalidade pelos estagiários, ou seja, dificuldade de entendimento da definição da GG.

Como proposta de solução para estes problemas expostos sobre as possíveis dificuldades temos os materiais alternativos como sugere Schiavon (2005 apud VIEIRA; ALMEIDA; ALMADA, 2015). Já para o interesse dos alunos a Ginástica, por si só, pode ser a solução, visto que Stanquevisch e Martins

(2010) afirmam que a Ginástica é uma prática prazerosa e que proporciona superação dos alunos.

Os documentos oficiais servem como indicadores da prática docente e apontam para uma Educação Física ainda muito baseada no “saber fazer”, fato que surpreende considerando-se os anos de discussão e reflexão sobre o papel desta disciplina na escola. Mas no caso da GG ainda não parece tão claro, causando uma dificuldade hermenêutica na interpretação deste conteúdo no documento oficial.

Entende-se que o desafio imposto no sentido de ressignificar o ensino da Ginástica na escola passa por diversas esferas relacionadas ao processo de seleção, organização, ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares, contudo, esta pesquisa aponta a necessidade de apontar novos caminhos para a Educação Física na escola como componente curricular, e em particular da Ginástica na perspectiva da cultura corporal. Embora o envolvimento dos estagiários e estagiárias com a nova BNCC tenha ocorrido de forma limitada, ficando a cargo de iniciativas pessoais, acreditamos que as experiências vividas nas escolas sempre serão significativas no sentido da apropriação do acervo das formas de representação do universo da cultura corporal, auxiliando na sua leitura de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Roseane Soares. A ginástica na escola e na formação de professores. 2005. 213f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005.
- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- CARDOZO, David Breno Barros; SILVA, Erika Cristina de Carvalho. Ginástica Geral na educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 16. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIENCIAS DO ESPORTE, 3. **Anais...**, Salvador, BA, 2009.
- COSTA, Andrize Ramires e colaboradores. Ginástica na escola: por onde ela anda professor? **Conexões**, v. 14, n. 4, p. 76-96, dez. 2016.



FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes. FARINATTI, Paulo de Tarso Veras. (Orgs.). **Pesquisa e produção do conhecimento em educação: livro do ano 1991**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1992.

FORTES, Milena de Oliveira e colaboradores. A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. *Revista da Educação Física*, v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012.

FRANTZ, Lori Mari. MALDANER, Maridalva Bonfanti. **Estágio curricular supervisionado**. Unijuí, RS: Unijuí, 2010.

GAIO, Roberta; GÓIS, Ana Angélica Freitas; BATISTA, José Carlos de Freitas (Orgs.). **A ginástica em questão: corpo e movimento**. 2. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2010.

LELES, Marília Teodoro e colaboradores. Ginástica para todos na extensão universitária: o exercício da prática docente. *Conexões*, v. 14, n. 3 p. 23-45, jul./ set., 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 16 de abril 2019.

MOURA, Diego Luiz e colaboradores. A ginástica como conteúdo da educação física escolar: análise em periódicos brasileiros. *Salusvita*, v. 33, n. 2, p. 181-195, 2014.

PAOLIELLO, Elizabeth. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física**. 1997. 163f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

PAOLIELLO, Elizabeth. **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. A ginástica geral e a formação universitária. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 1., 2001. *Anais...* Campinas, SP, 2001.

PAOLIELLO, Elizabeth e colaboradores. **Grupo Ginástico Unicamp 25 anos**. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2017.

PIZANI, Juliana e colaboradores. As disciplinas gímnicas nos cursos de licenciatura em educação física do estado do Paraná. *Conexões*, v. 13, n. especial, p. 58-76, mai., 2015.

RAMOS, Eloiza da Silva Honório; VIANA, Helena Brandão. A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes. *Movimento & Percepção*, v. 3, n. 13, p. 190-199, jul./ dez., 2008.

RAZEIRA, Mauricio Berndt. **A ginástica nos cursos de licenciaturas em educação física das universidades federais do Rio Grande do Sul**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014.

RINALDI, Ieda Parra Barbosa; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado. A ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em educação física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 24, n. 3, p. 159-173, mai., 2003.



SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. In.: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

SCHIAVON, Laurita; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A ginástica vai à escola. **Movimento**, v. 12, n. 3, p. 131-150, set./ out., 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Escola Superior de Educação Física. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Pelotas, 2015.

VERLI, Marceline de Siqueira. Os conteúdos da educação física na escola: da seleção à aplicação. **Revista da graduação**, v. 4, n. 1, 2011.

VIEIRA, Rosana Mancini; ALMEIDA, Tabata Larissa; ALMADA, Romana Rosas. Ginástica para todos e exploração de materiais alternativos nas aulas de educação física escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6. **Anais...** Vitória, ES, 2015.

Dados da autora:

Email: andrize.costa@gmail.com

Endereço: Rua Doutor Victor Russomano, n. 250, Areal, Pelotas, RS, CEP: 96077-620, Brasil

Recebido em: 28/02/2020

Aprovado em: 29/03/2020

Como citar este artigo:

COSTA, Andrize Ramires; GOMES, Catarina Polino. Ginástica geral na BNCC: percepção de alunos de licenciatura em educação física. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 142-152, jan./abr., 2020.



GINGANDO COM A GINÁSTICA PARA TODOS: APROXIMAÇÕES E SINGULARIDADES

SWINGING WITH GYMNASTICS FOR ALL: APPROACHES AND SINGULARITIES

GINGANDO CON LA GIMNASIA PARA TODOS: ENFOQUES E SINGULARIDADES

Livia de Paula Machado Pasqua

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: livia@caleidoscopio brasil.com.br

Cássia Maria Hess

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Email: cassiahess@gmail.com

Eliana de Toledo

Universidade Estadual de Campinas, Limeira, São Paulo, Brasil

Email: eliana.toledo@fca.unicamp.br

RESUMO

A Capoeira e a Ginástica para Todos (GPT), práticas corporais polissêmicas e de trajetórias históricas distintas, estão presentes em diferentes contextos sociais e sob diferentes formas de expressão. O presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar as possíveis relações de consonância e dissonância existentes entre a Capoeira e a GPT, a partir de diferentes aspectos de suas configurações. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, estruturada em três categorias de análise estabelecidas *a priori* (GIL, 2007), referentes ao conceito, caráter e características da prática. Foi possível identificar a existência de aproximações no que tange principalmente ao caráter demonstrativo e criativo, além de singularidades relacionadas às suas trajetórias históricas, técnicas corporais e à prerrogativa do ensaio na GPT e do improvisado na Capoeira. Esses resultados apontam para a ampliação de estudo sobre o tema e deflagram possibilidades interessantes de trabalho relacionando ambas as práticas para além do que já vem sendo feito.

Palavras-chave: Ginástica Para Todos; Capoeira; Cultura Corporal; Educação Física.

ABSTRACT

Capoeira and Gymnastics for All (GfA), polysemic body practices and with different historical trajectories, are present in different social contexts and under different forms of expression. The present work aims to identify and analyze the possible relations of consonance and dissonance that exist between Capoeira and GfA, from different aspects of their configurations. It is a bibliographic research, structured in three categories of analysis established *a priori* (GIL, 2007), referring to the concept, character and characteristics of the practice. It was possible to identify the existence of similarities with regard mainly to the demonstrative and creative character beyond singularities related to their historical trajectories, body techniques and the prerogative of rehearsal in GfA and improvisation in Capoeira. These results point to the expansion of the study on the theme and trigger interesting work possibilities relating both practices beyond what has already been done.

Keywords: Gymnastics for All; Capoeira; Body Culture; Physical Education.



RESUMEN

La capoeira y la gimnasia para todos (GPT), prácticas corporales polisémicas y con diferentes trayectorias históricas, están presentes en diferentes contextos sociales y bajo diferentes formas de expresión. El presente trabajo tiene como objetivo identificar y analizar las posibles relaciones de consonancia y disonancia que existen entre Capoeira y GPT, desde diferentes aspectos de sus configuraciones. Es una investigación bibliográfica, estructurada en tres categorías de análisis establecidas *a priori* (GIL, 2007), en referencia al concepto, carácter y características de la práctica. Fue posible identificar la existencia de similitudes con respecto principalmente al carácter demostrativo y creativo, además de las singularidades relacionadas con sus trayectorias históricas, técnicas corporales y la prerrogativa de ensayo en GPT e improvisación en Capoeira. Estos resultados apuntan a la expansión del estudio sobre el tema y desencadenan interesantes posibilidades de trabajo relacionadas con ambas prácticas más allá de lo que ya se ha hecho.

Palabras clave: Gimnasia Para Todos; Capoeira; Cultura Corporal, Educación Física.

INTRODUÇÃO

A ginga é considerada um elemento central na Capoeira e por meio dela, são estabelecidos os diálogos corporais entre os capoeiristas, um jogo corporal de perguntas e respostas imprevisível, em que os participantes necessitam se adaptar ao inesperado e reconfigurar seu corpo para uma nova pergunta, que depende do propósito de cada pessoa no momento dessa conversa na roda. Gingar com a Ginástica intenciona a experimentação de um diálogo entre essas práticas, jogando com as suas consonâncias e dissonâncias, refletindo sobre os conhecimentos produzidos no âmbito da cultura corporal e da produção artística.

Embora tenham gêneses e trajetórias históricas distintas, a Capoeira e a GPT, por serem práticas corporais polissêmicas e multifacetadas em nosso entendimento, parecem revelar muitas aproximações. Atualmente praticadas no Brasil e em muitos países, estão presentes em diferentes ambientes e contextos, muitas vezes dividindo o mesmo espaço da escola, do palco e da fotografia, porém, poucas vezes compartilhando seus saberes no espaço acadêmico científico, uma das justificativas desse estudo.

Alguns autores já experimentaram um jogo entre a Ginástica (não especificamente da Ginástica para Todos – GPT) e a Capoeira, produzindo trabalhos com objetivo de transformá-la na Educação Física brasileira ou no

Método Ginástico Brasileiro, como é possível verificar na história da Capoeira com as obras “O Guia do Capoeira ou Gymnastica brasileira” (1907), cujo autor assinava com as iniciais O.D.C.; “Gymnastica nacional (capoeiragem) methodizada e regrada” (1928), de Annibal Burlamaqui; e “Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da Capoeiragem” (1945), de Inezil Penna Marinho, conforme apontam os estudos de Pires (2001) e Silva (2002 e 2015). Ademais, a temática que relaciona Capoeira e Ginástica também se faz presente nos trabalhos de Pires (2001), Moreno (2003) e Melo e Peres (2014).

O trabalho de Moreno (2003), embora não trate especificamente da GPT, apresentou o conflito entre a finalidade da ginástica sueca que pretendia a educação de um corpo saudável, dócil e corajoso, no início do século XX, no Rio de Janeiro, comparando-a com a capoeira, naquele período histórico que representava a expressão de um corpo de liberdade e festa manifestada por seus praticantes. Nesse sentido argumenta que de um lado a ginástica sueca representaria um “monólogo” enquanto a capoeira um “diálogo corporal”. Esse artigo foi o que demonstrou maior aproximação ao objetivo deste trabalho, diferindo-se no sentido que, buscamos ampliar o debate para além da finalidade de cada manifestação corporal.

A Ginástica e a Capoeira apresentam determinadas particularidades, variações e modalidades e para esse jogo, será necessário



identificar as personagens que vão gingar. Há diferentes Capoeiras e diferentes Ginásticas, sendo assim, para estabelecer um diálogo entre manifestações corporais tão diferentes, se faz necessário primeiramente tecer algumas considerações sobre as trajetórias históricas das mesmas.

As trajetórias históricas da Ginástica e da Capoeira diferem-se principalmente em três sentidos, inicialmente, sobre a origem, sendo a primeira de raiz europeia, científica, “branca e erudita”, a segunda de raiz africana no Brasil, “negra e popular”, conforme já discutido por Silva (2009). Segundo, diferenciam-se na questão de repressão, sendo que a Ginástica foi defendida e amparada na Europa principalmente por instituições militares e médicas nos séculos XIX e XX (SOARES, 1994) e a Capoeira fora perseguida e reprimida na mesma época, uma vez que foi proibida no país pelo Código Penal de 1890, passando posteriormente por um processo de descriminalização (SOARES, 2002) e, em seguida ao reconhecimento como símbolo nacional (ALMEIDA; TAVARES; SOARES, 2008).

Vale mencionar a demonstração pública de Capoeira realizada por Mestre Bimba ao presidente Getúlio Vargas, conforme descreve Araújo (1997). O presidente apoia esse movimento, dado o cunho nacionalista de sua gestão populista, reconhecendo a Capoeira como esporte genuinamente brasileiro. Terceiro, ressaltamos o aspecto da universalização dos conceitos, e segundo Langlade e Langlade (1986) considera a primeira Lingíada (evento de ginástica mundial) na Suécia, em 1939, como a primeira oportunidade para a universalização de conceitos ginásticos.

Convém ainda destacar que em relação ao último aspecto, a concepção da ginástica científica (SOARES, 1994; AYOUB, 2017) proporcionou a constituição de diferentes ginásticas com sistematizações e regras claras, códigos de pontuação, organização em federações num sistema esportivo; ao passo que a Capoeira apresenta uma multiplicidade de linguagens, conceitos e formas de prática que não são universais, específicas de cada linhagem ou grupo, mesmo tendo passado por tentativas de

transformação em Ginástica Nacional (PIRES, 2001; MORENO, 2003; VIDOR; REIS, 2013). Além disso, constitui-se atualmente num patrimônio imaterial do mundo, dado que foi considerada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (em 26/11/2014).

Atualmente parece haver diferentes *Ginásticas* e *Capoeiras*, uma constituição muito atual e complexa, assim como ocorre no contexto esportivo e artístico.

No caso da Capoeira, seria possível mencionar a divisão entre Capoeira Angola e Capoeira Regional, ou discutir sobre diferentes movimentos de Capoeira que mobilizam as duas, ou até mesmo sobre outras facetas e expressões mais contemporâneas da mesma, pois há os diferentes desdobramentos de concepções, estilos e grupos. A classificação da Capoeira obedece a uma lógica de organização que depende da constituição de diferentes grupos historicamente, a partir das sistematizações de ensino mais expressivas do início do século XX, realizadas por Mestre Bimba (Capoeira Regional) e Mestre Pastinha (Capoeira Angola), baseada em Lussac e Tubino (2009), que escreveram sobre a trajetória desse patrimônio cultural brasileiro.

No caso da Ginástica, essas subdivisões parecem ser mais claras, pelo já mencionado movimento científico, pela criação de uma organização que a regulamenta internacionalmente (FIG – Federação Internacional de Ginástica), e a delimitação do que são as ginásticas, sendo as de maior caráter competitivo a Ginástica Artística Feminina, Ginástica Artística Masculina, Ginástica Rítmica, Ginástica Aeróbica, Ginástica de Trampolim, Ginástica Acrobática e *Parkour* (FIG, 2020). Assim, a FIG, ao normatizar alguns tipos de ginástica há mais de um século, estabelece uma proposta que abrange com maior ênfase as ginásticas desportivizadas, ressaltando-se no século XXI a perspectiva também competitiva da GPT (a partir de 2007) e a recém inclusão do *Parkour* em 2019.

No campo acadêmico nos valem da proposta de Souza (1997), na qual a autora estabelece cinco áreas para a Ginástica, a saber:



Ginásticas de Condicionamento físico “englobam todas as modalidades que têm por objetivo a aquisição ou a manutenção da condição física do indivíduo normal e/ou do atleta”; Ginásticas de Competição “reúnem todas as modalidades competitivas”; Ginásticas Fisioterápicas “responsáveis pela utilização do exercício físico na prevenção ou tratamento de doenças”; Ginásticas de Conscientização Corporal “reúnem as *Novas propostas de abordagem do corpo*, também conhecidas por *Técnicas alternativas ou Ginásticas Suaves*”; Ginásticas de Demonstração, qualquer modalidade de ginástica com objetivo demonstrativo, sendo “representante deste grupo a Ginástica Geral, cuja principal característica é a não-competitividade, tendo como função a interação social isto é, a formação integral do indivíduo nos seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social”. (SOUZA, 1997, p. 25-26). Lembrando que na época de escrita dessa tese, a Ginástica para Todos no Brasil ainda era denominada de Ginástica Geral (GG) e que ainda não se constituía também como uma modalidade de caráter competitivo.

Isto posto, é com essas práticas/jogadores que nos propomos a iniciar esse jogo, esse diálogo, tendo como objetivo identificar e analisar as possíveis relações de consonância e dissonância existentes entre a Capoeira e a GPT, a partir de diferentes aspectos de suas configurações, a fim de ampliar o olhar para o universo de uma ginástica que dialoga com outras manifestações.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, que teve como fonte as produções em livro e artigos sobre GPT, bem como sobre a Capoeira.

O critério central utilizado para a seleção da bibliografia sobre Ginástica para Todos foi a constituição das literaturas como “obras de referência” em âmbito nacional, no recorte temporal de 1989 a 2019 (3 décadas), dado que

neste período houve o maior número de produções acadêmicas sobre a GPT. Considerando-se obra de referência aquela produzida por pesquisadores que têm se debruçado sobre este tema como foco de estudo, assim como, aquela que vem sendo referenciada por outros vários estudos e produções científicas. Os critérios mais específicos utilizados foram:

- livros e capítulos que abordassem especificamente a GPT;
- artigos, dissertações e teses que apresentassem relações com pelo menos uma das categorias de análise selecionadas para este estudo (conceito, caráter e características da prática).

E no caso da Capoeira, o critério central estabelecido para a seleção da bibliografia foi a constituição de um conjunto de “obras de referência”, no recorte temporal de 1928 a 2016, dado que a produção sobre Capoeira é maior que a de GPT, haja visto sua trajetória histórica. No caso da Capoeira os critérios mais específicos utilizados foram:

- livros e capítulos que abordassem especificamente a Capoeira, sua trajetória e suas transformações, ou seja, as três principais transformações de acordo com Araújo (1997) – de arte marcial para defesa pessoal; de defesa pessoal para prática esportiva e de prática esportiva para prática festiva;
- artigos, dissertações e teses que apresentassem relações com pelo menos uma das categorias de análise selecionadas para este estudo (conceito, caráter e características da prática).

Para a análise das obras, seguimos o referencial de Codificação Dedutiva ou Fechada, a qual o sistema de categorias é preestabelecido desde o marco teórico, de acordo com Strauss e Corbin (2002). Corroborando com o estabelecimento de categorias *a priori* de Gil (2007), elencamos as seguintes categorias para esta pesquisa, seguidas da descrição de seus objetivos: 1 – *Conceito da prática*: tem como objetivo identificar os conceitos e as definições apresentadas pelos autores acerca das práticas



corporais aqui discutidas; 2 – *Caráter da prática*: tem a intenção de diagnosticar a qualidade específica da prática, sua peculiaridade e objetivo primordial e 3 – *Características da prática*: apresenta o conjunto de características que configuram os fundamentos distintivos de cada manifestação corporal.

Categoria 1. Conceito da prática

Para melhor explanação dos dados, elaboramos dois quadros sobre os conceitos de GPT e Capoeira encontrados na seleção dos referenciais (conforme critérios descritos anteriormente).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 – Categoria 1 – Conceitos da Ginástica para Todos

Autores	Conceitos apresentados nas obras – citações diretas da bibliografia selecionada
Gallardo e Souza (1996)	“reúne as diferentes interpretações da ginástica (natural, construída, artística, rítmica desportiva, aeróbica, etc.), integrando-as com outras formas de expressão corporal (dança, folclore, jogos, teatro, mímica, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes”. (GALLARDO; SOUZA, 1996, p. 292).
Ayoub (2007)	“A ginástica geral está sendo visualizada como uma prática corporal que promove uma composição entre elementos do núcleo primordial da ginástica, da ginástica científica e das diversas manifestações gímnicas contemporâneas” (AYOUB, 2007, p. 74).
Toledo e Schiavon (2008)	“[...] visualizamos uma prática ou uma área do conhecimento que se estabelece por sua diversidade. [...] Em outros momentos, a diversidade pode ser considerada como um elemento facilitador para o estabelecimento de sua identidade, pois a diferencia de outras práticas padronizadas, cujas diversidades são poucas”. (TOLEDO; SCHIAVON, 2008, p. 233).

Fonte: construção das autoras

Quadro 2 – Categoria 1 – Conceitos de Capoeira

Autores	Conceitos – citações diretas da bibliografia selecionada
Costa (1961)	“[...] notável luta acrobática”. (COSTA, 1961, p. 14).
Rego (1968)	“invenção dos africanos no Brasil”. (REGO, 1968, p. 31). “A Capoeira é uma só, com ginga e determinado número de toques e golpes que servem de padrão a todos os capoeiras, enriquecidos com criações novas e variações sutis sobre os elementos matrizes, mas que não os descaracterizam e interferem na sua integridade”. (REGO, 1968, p. 32).
Soares (1993)	“A capoeira tem sido uma das manifestações culturais brasileiras mais estudadas e debatidas. Forma de luta, dança acrobática, paradigma do folclore, ou quaisquer outros significados [...]”. (SOARES, 1993, p. 14). “Cultura popular”. (SOARES, 1993, p. 14). “Durante quase todo século XIX a capoeira, anteriormente a receber o status de expressão cultural, sofreu o estigma do crime. Forma de luta corporal usada principalmente por escravos, isoladamente ou em grupos, chamados –maltas–, a capoeira foi o alvo privilegiado da violência do Estado”. (SOARES, 1993, p. 14-15).
Vieira (1998)	“Modalidade de luta praticada ao som de cânticos e instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque). Esse conjunto de rituais e técnicas de combate corporal foi criado no Brasil pelos escravos trazidos da África, como uma das estratégias de resistência física e cultural à escravidão”. (VIEIRA, 1998, p. 6).



Vieira e Assunção (2008)	“A prática de escravos africanos e crioulos, documentada desde o final do período colonial e durante o império, virou uma brincadeira masculina das camadas populares na república velha. Transformou-se em esporte a partir da década de 1930 e, como tal, passou a ser praticada por jovens de ambos os sexos e de todas as classes sociais nas décadas de 1960 e 1970. A partir da década de 1980, começou a expandir-se pelo mundo, sendo praticada hoje por centenas de milhares de pessoas nos cinco continentes”. (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 2008, p. 9).
Silva (2008)	“Sempre me senti um capoeirista que joga, luta e dança, como é a própria natureza da capoeira, que ginga na vida. O jogo é lúdico; a luta, a essência do jogo dos opostos; e a dança, produto da estética da arte da capoeiragem. [...] assim como na vida, a capoeira é cíclica”. (SILVA, 2008, p. 13).
Silva (2002; 2009)	“O que temos de concreto é que a Capoeira- misto de luta, dança, brincadeira, teatralização, jogo, enfim ... - tem sua origem a partir do tráfico de escravos”. (SILVA, 2002, p. 26). “[...] é considerada como uma manifestação cultural que se configura como um misto de luta, dança, brincadeira, teatralização, jogo, esporte e expressão corporal, sendo a sua abrangência complexa e seus sentidos e significados alterados de acordo com os grupos sociais que a praticam”. (SILVA, 2009, p. 25).
Falcão (2004)	“As pesquisas históricas que versam sobre a origem e o desenvolvimento da capoeira caracterizam-na como uma manifestação pluriétnica e, embora prevaleça a tese de que, originalmente, tenha sido uma construção dos negros escravizados no Brasil, ela apresenta, desde os seus primeiros registros (final do século XVIII), um perfil pluriétnico. Graças à sua complexidade, resistiu a décadas de feroz perseguição por parte do poder constituído, para se tornar, nos últimos anos, uma das mais dinâmicas manifestações inseridas no chamado mundo globalizado”. (FALCÃO, 2004, p. 17).
Pires (2010)	“Cultura popular brasileira”. (PIRES, 2010, p.16). “[...] o problema do conceito de “capoeira”. Esse foi o praticante no século XIX. “Capoeiragem” foi como se classificou a prática dos capoeiras no século XIX. “Capoeiristas” foram os praticantes classificados a partir de 1930 aproximadamente e “capoeira”, que antes de 1930, foi o termo classificatório do praticante, passou a ser termo classificatório da prática. Nesse caso ocorreu o abandono do termo “capoeiragem”, por representar uma ligação com os capoeiras quando alvos da repressão policial. Entendo por “cultura da capoeira” o fato de vários indivíduos produzirem determinada organização, com rituais próprios e constantes e se situarem enquanto partes de um todo”. (PIRES, 2010, p. 17).
Castro Júnior (2012)	“Os corpos-capoeira em movimento formam o que podemos situar a capoeira como arte, não só por aqueles (os mestres) que atribuem significados históricos à capoeira presente nas suas falas, mas, sobretudo pela força de criação dos afectos e perceptos que o público pode desfrutar saboreando as imagens-passagem em uma roda de capoeira”. (CASTRO JÚNIOR, 2012, p. 17).
Pasqua (2011)	“Classificar a Capoeira hoje somente como luta, como dança ou como jogo seria reduzir esta manifestação corporal brasileira apenas a um desses conteúdos corporais. [...] a Capoeira sofreu transformações desde o seu surgimento, com um caráter marcial, passando por uma esportivização e hoje sendo também entendida como brincadeira e linguagem artística. Sendo assim, é inevitável entendê-la em sua tríplice potencialidade de luta-dança-jogo. Entretanto, podemos expressar a força desta tríplice potencialidade apenas com um termo: “jogo”, pois este é dotado das três qualidades ao mesmo tempo. Segundo o entendimento de Caillois (1990) “O termo ‘jogo’ combina, então, em si as ideias de limites, liberdade e invenção” (CAILLOIS, 1990, p. 11), ideias de limites que podemos encontrar na luta, de liberdade no jogo e de invenção na dança. (PASQUA, 2011, p. 73-74).



Vidor e Reis (2013)	“Surgida provavelmente nos quilombos brasileiros, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, a capoeira era utilizada como meio de defesa pelos escravos em suas fugas, já que eles não portavam armas”. (VIDOR; REIS, 2013, p. 17). “Trata-se de uma luta popular em que a manha e a malícia se sobrepõem à força física, pois o mais forte não é aquele fisicamente avantajado (“por mais robusto e pesado que seja”), mas o mais malicioso, o mais mandingueiro”. (VIDOR; REIS, 2013, p. 71).
------------------------	---

Fonte: construção das autoras

Considerando esta pesquisa como de cunho qualitativo, apresentamos adiante de forma descritiva nossa análise e reflexões acerca das consonâncias e dissonâncias dos conceitos destas práticas, destacando que estas últimas se caracterizam por suas singularidades.

Quanto à categoria *conceito da prática*, identificamos que alguns autores da GPT (GALLARDO; SOUZA, 1996; AYOUB, 2007; TOLEDO; SCHIAVON, 2008) de maneira geral, a consideram como uma manifestação da cultura corporal, com base na ginástica, que dialoga com outras ginásticas e manifestações corporais (esporte, dança, artes da cena etc.), de forma livre e criativa. Destaca-se que para Ayoub (2007) a GPT possui uma gênese relacionada à ginástica científica, e que para Toledo e Schiavon (2008) a GPT possui sua identidade justamente em sua diversidade.

Para os autores da Capoeira, pudemos perceber uma transformação das definições ao longo dos tempos, desde uma visão mais romantizada e esportivizada, influenciada pelo período da época nacionalista, seguida de um resgate de suas origens e valores africanos e atualmente com a maior valorização também da Capoeira como arte. Em síntese, esses aspectos moldaram a Capoeira como uma manifestação sincrética, plural, incerta, ambígua e contraditória e contribuíram para que ela adquirisse, segundo Falcão (2016, p. 2) a condição de “arte planetária”, apontando para alguns aspectos da “transnacionalidade, da resistência e da mobilidade presentes no movimento de desenvolvimento da Capoeira” desde o seu surgimento até os dias atuais.

Destacamos que tanto a GPT como a Capoeira são consideradas manifestações da cultura corporal e práticas multifacetadas, sendo

a GPT claramente identificada como ginástica, tendo-a como fundamento base e como um tipo de sua família da ginástica (subclassificação); ao passo que a capoeira já é a própria matriz da classificação, se pensarmos que as subclassificações da Capoeira poderiam ser Capoeira Angola, Capoeira Regional, Capoeira Contemporânea, Capoeira Grupo Específico. Além disso, dentre os conceitos apresentados, a Capoeira apresentou um trânsito entre os conceitos de luta, dança, jogo e até mesmo ginástica.

Em nenhuma das referências de GPT apareceu a definição de luta, somente que as linguagens e gestos das lutas poderiam dialogar com a ginástica como interpretação corporal e/ou para uma construção coreográfica. Assim, a luta seria muito mais um exemplo de conteúdo e manifestação que poderia ser abordada na GPT, do que um atributo conceitual da mesma, diferentemente do que ocorre com a Capoeira. Temos que as duas manifestações apresentam origens completamente distintas e dinâmicas próprias, porém, se aproximam no campo da expressão artística, haja visto o entendimento dos autores da Capoeira com uma faceta artística da mesma e o predomínio do aspecto demonstrativo da GPT.

Categoria 2 – Caráter da prática

Em relação à categoria *caráter da prática*, atualmente ambas possuem em comum tanto o caráter demonstrativo, como o competitivo. A seguir, elaboramos um quadro com exemplos dos principais eventos competitivos e não competitivos da Capoeira (somente dos grupos presentes na bibliografia analisada) e da GPT.

**Quadro 3** – Quadro explicativo da Categoria 2 – Caráter da prática. Exemplos de eventos da GPT e da Capoeira

GINÁSTICA PARA TODOS		CAPOEIRA	
Eventos competitivos	Eventos não competitivos	Eventos competitivos	Eventos não competitivos
<i>World Gym for Life Challenge</i> (internacional)	<i>Gymnastrada Mundial</i> (internacional)	Jogos Regionais do Estado de São Paulo (regulamento regido pela FICA)	Festivais de Capoeira (todos os grupos de Capoeira citados)
Ginastrada Regional (nacional)	Fórum Internacional de Ginástica para Todos (internacional, mas no contexto nacional)	Competições realizadas por grupos de Capoeira específicos – exemplo	Batizados de Capoeira (todos os grupos de Capoeira citados)
	Festival Gym Brasil (nacional) Festival do Congresso Brasileiro de Ginástica para Todos (nacional)	Jogos Mundiais, Jogos Brasileiros, Jogos Estaduais, Jogos Regionais (ABADÁ-Capoeira); Mundial Muzenza (MUZENZA); Campeonatos Cordão de Ouro.	Encontros, seminários (todos os grupos de Capoeira citados) Capoeirando (Cordão de ouro) Abadacadêmico/ Encontro Feminino/ ABADAngola – evento técnico científico da ABADÁ-Capoeira Chamada de Mulher (Grupo Nzinga)
	Ginastrada Regional (regional – São Paulo) GINPA – Ginastrada Paulista (regional – São Paulo)		Rodas (todos os grupos de Capoeira citados)
	Outros festivais nacionais, estaduais e regionais, de associações e escolas (nacional)		Outros eventos como: Palestras; Papoeira - bate-papo da Capoeira com mestres (as); Clínica de Capoeira.

Fonte: construção das autoras

No caso da GPT, esta possui sua gênese como prática exclusivamente demonstrativa, embora internacionalmente isso tenha se modificado em 2007, quando a FIG lança o evento *World Gym for Life Challenge*, com uma perspectiva competitiva. De forma surpreendente, o Brasil já havia concedido esta particularidade à GPT, quando a Secretaria de

Esportes do Estado de São Paulo funda, na década de 80, o evento “Ginastrada Regional”, conforme aponta Barbosa (2016), quando esta ainda era denominada de Ginástica Geral.

Temos como maior evento específico de GPT a *World Gymnastrada*, existente desde 1953 e organizado pela FIG (FIG, 2020; AYOUB, 2007), que a cada quatro anos reúne



mais de 20.000 participantes. Em âmbito nacional temos também festivais específicos de GPT, com caráter somente demonstrativo, à exemplo do GINPA – Ginastrada Paulista, há três décadas organizado pela Federação Paulista de Ginástica (FPG, 2020); o Festival Gym Brasil, organizado pela Confederação Brasileira de Ginástica (CBG, 2020; CARBINATTO, SOARES, BORTOLETO, 2016; PATRICIO, 2016; SANTOS e SANTOS, 1999); os festivais do Fórum Internacional de Ginástica para Todos (FIGPT, 2020), que completará a sua décima edição em 2020; e os festivais do Congresso Brasileiro de Ginástica para Todos (CIGNUS, 2020).

O debate sobre o caráter competitivo da GPT vem se alargando, tanto no campo federativo e institucional, como também no âmbito acadêmico. Parece haver uma maioria defendendo seu caráter demonstrativo, indo na contramão de um movimento performático do esporte e de extrema esportivização dos jogos (incluindo os virtuais), contexto que não permite um espaço maior para uma das poucas ginásticas que priorizam a apresentação, o conagraçamento, a troca de experiências e apreciação estética. No entanto, especialmente algumas federações que promovem eventos competitivos de GPT, defendem o quanto ela “também” pode ser competitiva, para aqueles treinadores e praticantes que são adeptos a esta perspectiva e que se motivam para isso, utilizando-a como um mote para a manutenção de seus grupos. Segundo a coordenadora do evento paulista “Ginastrada Regional”, Glícia Bellemo, muitos grupos se motivam para este tipo de competição, o que sempre levou muitos grupos a este evento, em todas as regiões do estado de São Paulo (BARBOSA, 2016).

Em relação às competições de Capoeira, pudemos identificar, a partir da análise da bibliografia selecionada, um grande campo de disputa, historicamente nos movimentos de transformação da capoeira em esporte nacional e de resgate dos valores tradicionais conforme aponta Pires (2001). Além disso, o estudo de Pasqua, Bortoleto e Paoliello (2012, p. 366-367) aponta a faceta competitiva da Capoeira como mais “uma possibilidade de prática dessa arte

brasileira, talvez uma das mais recentes, menos estudadas e mais contraditórias”. Muitos grupos de Capoeira possuem seu próprio regulamento interno, em nível regional, nacional e internacional, o que dificulta estabelecer (e muitas vezes não é interesse) um regulamento internacional unificado como o exemplo da Capoeira nos moldes olímpicos e da Ginástica.

Há movimentos de escolas de Capoeira que acreditam numa prática mais esportivizada da mesma, buscando tornar a mesma uma modalidade olímpica. Se por um lado há interesse de muitos mestres em manter a Capoeira como manifestação de resistência, com suas próprias leis e regras, contra uma ordem historicamente imposta, por outro, em 2016, houve um movimento em prol da Capoeira se tornar um esporte olímpico de exibição, a fim de constituir-se numa medida de reparação da escravidão e promoção dos direitos humanos. (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE CAPOEIRA, 2020). Essa manifestação teve o seu reconhecimento como esporte três vezes pelo CND - Conselho Nacional de Desporto e uma vez pelo CNE - Conselho Nacional de Esporte, bem como pela Lei Federal 12.288/10 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, como *desporto de criação nacional* (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE CAPOEIRA, 2020).

Percebemos o campo de disputa histórico, e atualmente, é possível verificar três principais movimentos tomando como exemplos alguns grupos de Capoeira, com base no estudo supracitado: a defesa por uma Capoeira artística, plural, sem considerar o viés esportivo competitivo (Grupo Semente do Jogo de Angola, Grupo Nzanga de Capoeira Angola, FICA - Federação Internacional de Capoeira Angola); uma Capoeira como patrimônio cultural (VIEIRA, 2004), mas com o viés esportivo nos mesmos moldes e status do Comitê Olímpico Brasileiro (FICA – Federação Internacional de Capoeira) e uma Capoeira com o viés artístico e plural mas que também engloba o viés esportivo, com características próprias do grupo, independente de moldes internacionais, com regulamentos próprios (Abadá-Capoeira, Cordão de Ouro, Muzenza).



Apesar da existência de diversas formas de competição de Capoeira, ainda prevalece o caráter de participação da mesma, dada a quantidade de eventos culturais promovidos pelos diversos grupos, bem como encontros, apresentações e demonstrações em diversos dispositivos das redes sociais, ora como consumo de indústria do lazer (SILVA, 2002), ora como democratização da participação, num senso de coletividade, de pertencimento a determinado grupo ou filiação a um mestre de Capoeira. Isso nos leva a inferir sobre o tema da coletividade também na GPT.

Essa temática vem ganhando destaque no campo da GPT, haja vista publicações recentes de estudos acerca do tema, como os trabalhos de Bortoleto e Paoliello (2017) e Menegaldo e Bortoleto (2019). Nesse último, o coletivo é compreendido a partir da perspectiva da Teoria da Praxiologia Motriz, de Pierre Parlebas, na qual a GPT é considerada uma *prática sociomotriz*. Neste viés, a Capoeira também apresenta lógica interna de situação motriz com presença de companheiro (considerando a Capoeira um *jogo com* e não um *jogo contra*), que ocorre na presença de outras pessoas cantando e tocando (lógica externa). Para além disso, Menegaldo (2018) ainda ressalta em seu estudo a perspectiva da coletividade ser compreendida como uma premissa da GPT, e não uma característica ou perspectiva metodológica, pois, deste modo, todos os processos vividos pelo grupo teriam essa perspectiva da escolha, da reflexão e da ação coletiva.

Temos que as duas práticas se dão no coletivo, não há apresentação individual de Ginástica para Todos, e não há jogo de Capoeira solo, apenas uso de uma ou outra linguagem para expressões artísticas específicas, que, todavia, não corroboram com a ideia de prática coletiva. Sendo assim, o caráter participativo, demonstrativo e criativo, seja na roda com o Jogo da Capoeira ou na arena de apresentação de coreografias de GPT, parecem constituir o principal caráter dessas práticas segundo os autores estudados.

Categoria 3 – Características da prática

Ao se tratar da categoria *características da prática*, temos por base os fundamentos estabelecidos por Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016), a saber: base na ginástica (com características de exploração de diversas formas de ginástica), composição coreográfica (criação coletiva), estímulo à criatividade, número indefinido de participantes, a liberdade da vestimenta, o uso de materiais, a diversidade musical, inserção dos elementos da cultura, a não competitividade e o favorecimento da inclusão, a formação humana, o prazer pela prática.

Como características da prática, baseando-se em Rego (1968), elencamos como fundamentos da Capoeira: o jogo, os instrumentos musicais, os toques, os cantos e cantigas e os golpes e movimentos. No caso dos movimentos da Capoeira, ressaltamos as características apontadas por Silva (2008, p. 25), “[...] o capoeirista, na relação com o espaço, é criador e criação. Os elementos básicos dessa relação são: o círculo, a cinesfera, a esfera e a espiral”.

A GPT tem suas apresentações geralmente num contexto esportivo, estando em cena nas quadras e ginásios, ocorrendo com menor frequência em outros espaços como teatros, praças públicas, estádios e gramados em geral. No caso da Capoeira, sua maior expressão se dá no momento da Roda de Capoeira (ARAÚJO, 1999), mas também apresentações artísticas fora dela (PASQUA, 2011), como em teatros, centros culturais, museus e outros espaços públicos. Ambas as práticas possuem elementos corporais (nos planos baixo, médio e alto), acrobáticos, rítmicos e de musicalidade, embora tenham gestualidades específicas e construídas historicamente.

A partir das definições que apresentam os fundamentos de cada prática e com base na bibliografia analisada, elencamos os fundamentos similares passíveis de estabelecimento de relações, a saber: musicalidade, elementos corporais e coreografia.

O quadro a seguir traz de forma sintética esses fundamentos nas duas práticas.

**Quadro 4** – Quadro explicativo da Categoria 3 – Características similares da GPT e da Capoeira.

Fundamentos das Práticas	GPT	Capoeira
Musicalidade	<ul style="list-style-type: none">- Diversidade na escolha da música e estilo musical;- Música tocada por aparelho de som (poucas apresentações apresentam som ao vivo);- Pode haver pausas e silêncios como parte da música;- Quando a música cessa, a coreografia pode ou não parar, ou seja, pode haver movimentos e a continuidade da coreografia mesmo sem música.	<ul style="list-style-type: none">- Instrumentos musicais, toques, cantos e cantigas específicos da Capoeira- Instrumentos: berimbau, atabaque, pandeiro, agogô, reco-reco;- O toque de berimbau define o ritmo a ser jogado na Roda de Capoeira;- Música tocada ao vivo (no caso de apresentações artísticas fora da Roda de Capoeira, pode haver música tocada por aparelho de som).- Quando a música cessa, o jogo acaba.
Elementos corporais	<p>Elementos gímnicos de todas as ginásticas:</p> <ul style="list-style-type: none">- saltos, inversões, deslocamentos;- acrobáticos;- posturas acrobáticas.	<p>Repertório Gestual da Capoeira:</p> <ul style="list-style-type: none">- ginga, golpes, esquivas, quedas, floreios (acrobáticos ou não).
Coreografias	<p>Construção</p> <ul style="list-style-type: none">- ocorre de forma antecipada à apresentação;- defende-se que deva ser coletiva e democrática (ou consensual). <p>Técnica de ensaio</p> <ul style="list-style-type: none">- diferentes estratégias pedagógicas que levam ao aperfeiçoamento de elementos individualmente, elementos ou sequências em pequenos grupos e “limpeza” coreográfica com todo o grupo	<p>Construção</p> <ul style="list-style-type: none">- se constitui no momento do jogo, na roda de Capoeira;- pode ter movimentos ensaiados em ocasiões excepcionais. <p>Técnica de improviso</p> <ul style="list-style-type: none">- Diálogo corporal;- Solos de Capoeira;- Apresentações de Capoeira.

Fonte: construção das autoras

Em relação à musicalidade, as duas práticas dependem de música. Na GPT há uma variação de músicas e estilos, que dependem do tema da coreografia, e na maioria das vezes é tocada por meio de aparelho de som. Diferentemente, na Capoeira, em que há uma variação de toques, porém, dos mesmos instrumentos (como o berimbau, atabaque, pandeiro e agogô), tocados ao vivo pelos próprios capoeiristas. Além disso, o canto pode ser improvisado no momento da roda de Capoeira, o que não é muito comum na GPT (improvisos musicais ao vivo, ainda mais com vozes dos praticantes). Uma mudança na música, ou no toque interferem diretamente na execução dos movimentos na Capoeira, o que

pode, ou não, ocorrer na GPT. Na roda de Capoeira, quando a música cessa, o jogo pára; ao passo que na GPT, as músicas podem ter pausas ou silêncios (o que é incomum), mas quando ocorrem fazem parte da música e da coreografia, ou seja, esta última não cessa. E assim como na Dança, na GPT, se a música terminar, ainda é possível que os integrantes continuem com seus movimentos, não significando o encerramento da coreografia.

Em relação aos elementos corporais, apesar da Capoeira possuir um repertório corporal diferente da ginástica devido ao seu caráter de luta, como por exemplo a ginga, os golpes e as esquivas, há alguns elementos corporais e



acrobáticos que são muito semelhantes. Em especial sobre os elementos acrobáticos, as regras e formas de execução na Capoeira têm múltiplas possibilidades, pois nela há o floreio (PASQUA, 2011), que é a execução da acrobacia com padrões de corpo polissêmico e polirrítmico, seguindo a estética da ginga (ROSA, 2015), mas também podem ser floreios movimentos que não são acrobáticos. No caso da GPT todos os elementos acrobáticos são ensaiados e executados, em princípio, com nível de segurança pelos participantes. Principalmente no que tange às posturas acrobáticas, específicas da Ginástica Acrobática (poses), muito utilizadas na GPT, praticamente não existem na Capoeira, há não ser em casos especiais, nos quais sejam executadas as conhecidas *Sequências de cintura desprezada de Mestre Bimba*, que serão tratadas mais adiante.

Com relação à coreografia, no que tange à elaboração de uma composição, a Capoeira possui uma característica de criação em nível individual e em dupla, no caso do jogo, no qual há um diálogo corporal estabelecido entre duas pessoas numa técnica de improvisação, como uma brincadeira de pergunta e resposta não coreografada. E na GPT, há uma valorização das experiências individuais e coletivas, assim como, processos de criação e improvisação que são vivenciados de acordo com a temática da composição coreográfica, conforme apontam Scarabelim e Toledo (2016).

De modo que, na Capoeira, a coreografia nunca será igual na situação de roda de Capoeira, pois a composição nasce de uma técnica de improviso. Destaca-se somente que, em caso especial, na execução das *Sequências de cintura desprezada de Mestre Bimba*, (sequências criadas no momento de esportivização da Capoeira, início do séc XX), “[...] uma sequência de balões, uma invenção de Bimba, destinada a preparar o capoeirista para situações de luta corpo a corpo, ligado, condicionando a cair sempre bem, cair em pé, para estar em condições de contra-atacar o adversário”. (CAMPOS, 2009). Assim, há um ensaio das duplas, pois, a sequência consiste em diversas

projeções corporais e movimentos acrobáticos em dupla, cuja apresentação é rara, ocorrendo geralmente em dias de festas ou momentos pré-estabelecidos.

Segundo os referenciais com os quais corroboramos, a construção da coreografia na GPT segue princípios democráticos, em que todos os integrantes podem opinar, sugerir e até mesmo modificar partes da composição, tornando a expressão um dos elementos de identidade do grupo, bem como exaltado o sentimento de pertença ao mesmo (PAOLIELLO et al., 2014). Mas há casos nos quais os treinadores ou professores de GPT atuam de forma autocrática, como muitos coreógrafos na Dança, determinando a coreografia, segundo relatos em festivais. Na Capoeira, a *coreografia do jogo* obedece aos padrões estéticos de cada grupo específico, não possuindo uma escolha democrática de todos os integrantes, mas sim, seguindo o estilo e história de cada grupo. Rosa (2015) propõe que o jogo de Capoeira se configura como uma coreografia de identificação, na qual os capoeiristas expressam corporalmente na roda o seu local de fala, o grupo ao qual pertencem, e seus respectivos entendimentos de mundo.

Assim como na roda, é possível afirmar que no espaço de apresentação da GPT os integrantes podem expressar sua visão de mundo, metaforicamente por meio da gestualidade escolhida na coreografia, ou protestar a situação política vigente, por exemplo quando se escolhe um tema de cunho político social, entre outros. Assim como o ensaio de uma coreografia parece ser muito próprio da GPT, e de muitas outras ginásticas de competição, não o sendo para a Capoeira, que possui um alto grau de improvisação durante o jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a GPT e a Capoeira possuem muitas semelhanças, devido ao pertencimento às manifestações da cultura corporal, por serem polissêmicas e



multifacetadas, por estabelecerem um diálogo com outras práticas (como a luta, o jogo e a dança); e por serem essencialmente participativas e demonstrativas (também podendo ser competitivas) e coletivas com o objetivo de expressão artística.

Com relação às suas características, encontramos do mesmo modo muitas semelhanças, dentre elas a presença de elementos corporais, acrobáticos, rítmicos e expressivos; a liberdade de criatividade (jogo/coreografia), número indefinido de participantes (coreografia/roda); e a valorização das experiências individuais e coletivas. Mas, um tensionamento importante a se fazer é que ambas possuem singularidades em suas respectivas trajetórias históricas e gestualidades, que lhes conferem identidade, sendo a principal diferença entre elas, a sua origem e sua técnica de execução.

A GPT tem sua força na base da Ginástica, com elementos corporais principalmente advindo das variadas expressões gímnicas, que são executados primordialmente por técnica de ensaio, repetição e treinamento da mesma sequência coreográfica. A Capoeira, como técnica de improviso, apresenta potencial para ser fonte de estudos para a elaboração de coreografia de GPT, e apesar de a GPT não apresentar subsídios para a elaboração de um

jogo de Capoeira, por apresentarem lógicas diferentes, a GPT proporciona uma base de construção coreográfica para a Capoeira na qualidade de faceta artística, em eventos e festivais dessa arte brasileira, levando-se em conta a sua característica multifacetada, para além da luta e manifestação apenas esportiva. Além disso é possível pensar como a GPT também tem sido divulgadora da Capoeira, no próprio país e no mundo, por meio de suas coreografias com temáticas relacionadas a essa manifestação brasileira, como por exemplo, algumas coreografias do Grupo Ginástico Unicamp - “Amazônia” e “Maculelê” (PAOLIELLO et al., 2014).

Concluimos que a partir dessa análise de associação da configuração entre a GPT e a Capoeira, apesar de práticas completamente distintas como analisado em suas trajetórias históricas, possuem em comum a possibilidade de expressão no campo artístico, apontando para uma exploração mais ampliada da manifestação da Capoeira para a criação de composições artísticas, não somente com um acréscimo de movimento específico dessa prática, nem com um som de berimbau, mas sim, a partir do entendimento da técnica de improviso, do diálogo corporal, da sensibilidade musical e da ginga também no sentido histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Juliana Azevedo de; TAVARES, Otávio; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Discursos identitários da capoeira na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 30, n. 1, p. 171-185, set., 2008.

ARAÚJO, Paulo Coêlho de. **Abordagens sócio-antropológicas da luta/jogo da capoeira**. Maia, Portugal: Instituto Superior da Maia, 1997.

ARAÚJO, Rosângela Costa. **Sou discípulo que aprende, meu mestre me deu lição: tradição e educação entre os angoleiros baianos (anos 80-90)**. 1999. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

AYOUB, Eliana. Ginástica geral: um fenômeno sócio-cultural em expansão no Brasil. In: AYOUB, Eliana; SOUZA, Elizabeth Paoliello M. de; GALLARDO, Jorge Sergio Perez (Orgs.). **Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral**. Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP, 1997.



AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

BARBOSA, Renata Angélica. **O papel da “Ginastrada Regional” para o desenvolvimento da ginástica geral paulista**. 2016. 47f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Ciências do Esporte). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth (Orgs.). **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

BRASIL, Ministério da Cultura, **Inventário para registro e salvaguarda da Capoeira como patrimônio cultural do Brasil**. (Dossiê). Brasília, DF, 2007.

CAMPOS, Hellio. (Mestre Xaréu). **Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba**. Salvador, BA: UFBA, 2009.

CARBINATTO, Michele Viviene; SOARES, Daniela Bento; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. GYM BRASIL – Festival Nacional de Ginástica para Todos. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 128-145, 2016.

CASTRO JÚNIOR, Luis Vitor. Oralidades, discursos e saberes do corpo-capoeira como arte. **Fênix**, v. 9, n. 3, p. 1-17, set./ dez., 2012.

CIGNUS. **Programação do evento VIII Congresso de Ginástica para Todos e Festival GymBrasil**. Grupo de Ginástica para Todos Cignus, site oficial. Disponível em: <<https://www.grupocignus.com>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2020.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Regulamento geral**. Disponível em:<www.cbginastica.com.br>. Acesso em 01 de janeiro de 2020.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA (CBG). **Regulamento técnico de Ginástica para Todos**. Festival GymBrasil. 2020. Disponível em:<https://www.dropbox.com/sh/onmt5ws14kpfeae/AAAv7L8NxleFDioYe8gOd_ufa?dl=0&preview=Regulamento+GPT++Gym+Brasil.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

COSTA, Lamartine Pereira da. **Capoeira sem mestre**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1962.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 394 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2004.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. Aspectos do desenvolvimento da capoeira: transnacionalidade, resistência cultural e mobilidade. **Criar educação**, v. 5, n. 1, p. 1-23, jan./ jun., 2016.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). **Gymnastics for All manual**. World Gym for Life Challenge Regulation. 2019. Disponível em: <https://www.gymnastics.sport/publicdir/rules/files/en_Gymnastics%20for%20All%20Manual,%20Edition%202019.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2019.



FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE CAPOEIRA (FICA). **Audiência pública sobre comissão de esportes e câmara dos deputados.** Disponível em: <<http://federacaointernacionaldecapoeira.blogspot.com/>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). **Disciplines Manuals.** Disponível em: <<https://www.gymnastics.sport/site/>> Acesso em 24 de março 2020.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (FIG). **Gymnastics for All manual.** World Gym for Life Challenge Regulation.2019. Disponível em:<https://www.gymnastics.sport/publicdir/rules/files/en_Gymnastics%20for%20All%20Manual,%20Edition%202019.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA PARA TODOS (FIGPT). **Anais do Fórum Internacional de Ginástica para Todos.** Disponível em: <www.forumgpt.com>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2020.

GALLARDO, Jorge Sergio Perez; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado. A proposta de ginástica geral do Grupo Ginástico Unicamp. In: AYOUB, Eliana; SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de; GALLARDO, Jorge Sergio Perez (Orgs.). **Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral.** Campinas, SP: Gráfica Central da UNICAMP, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Patrimônio cultural imaterial da humanidade.** Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>> Acesso em 02 de março de 2020.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nery. R. **Teoría general de la gimnasia.** 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Stadium, 1986.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto; TUBINO, Manoel José Gomes. Capoeira: a história e trajetória de um patrimônio cultural do Brasil. **Revista da Educação Física**, v. 20, n. 1, p. 7-16, 1. trim., 2009.

MENEGALDO, Fernanda Raffi. **Ginástica para todos: por uma noção de coletividade.** 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

MENEGALDO, Fernanda Raffi; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Ginástica para todos: primeiras reflexões sobre uma prática coletiva. **Revista da Alesde**, v. 2, p. 300-312, 2019.

MORENO, Andrea. O Rio de Janeiro e o corpo do homem fluminense: o “não-lugar” da ginástica sueca. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 1, p. 55-68, set., 2003.

PAOLIELLO, Elizabeth e colaboradores. **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos.** Campinas, SP: Unicamp, 2014.

PAOLIELLO, Elizabeth e colaboradores. Participation of the Pan American Gymnastics Union in the 2011 World Gymanestrada. **Science of Gymnastics Journal**, v. 8, n. 1, p. 71-83, 2016.



PATRICIO, Tamiris Lima. **Panorama da ginástica para todos no Brasil: um estudo sobre a invisibilidade.** 2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

PASQUA, Livia de Paula Machado. **O floreo na capoeira.** 2011. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

PASQUA, Livia de Paula Machado; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth. Competições de capoeira: apontamentos preliminares sobre os jogos regionais realizados pela FECAESP e pela Abadá-Capoeira no Estado de São Paulo. **Pensar a prática**, v. 15, n. 2, abr./ jun., 2012.

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões. **Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950).** 2001. 435f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

_____. **Culturas circulares: a formação histórica da capoeira contemporânea no Rio de Janeiro.** Curitiba, PR: Progressiva, 2010.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico.** Salvador, BA: Itapuã, 1968.

ROSA, Cristina Fernandes. **Brazilian bodies and their choreographies of identification: swing nation.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

SCARABELIM, Maria Letícia Abud; TOLEDO, Eliana de. Proposal of analytical records for choreographic compositions in gymnastics for all. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 159-170, 2016.

SILVA, Eusébio Lobo da. **O corpo na capoeira.** Campinas, SP: Unicamp, 2008.

SILVA, Paula Cristina da Costa. **A educação física na roda de capoeira...: entre a tradição e a globalização.** 2002. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

_____. **O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar.** 2009. 259f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

_____. Bota mandinga nesta Gymnastica Nacional. In: POCHAT, Alex; SIMPLÍCIO, Franciane (Orgs.). **Pensando a capoeira: dimensões e perspectivas.** Rio de Janeiro: MC&G, 2015.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A negregada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro 1850-1890.** 1993. 456f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.

_____. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850).** 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2002.



SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física**. 1997. 163f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

TOLEDO, Eliana de. **A legitimação da ginástica de academia na modernidade: um estudo da década de 1980**. 2010. 268f. Tese (Doutorado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

TOLEDO, Eliana de; SCHIAVON, Laurita Marconi. **Ginástica Geral: diversidade e identidade**. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org). **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

TOLEDO, Eliana de; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz; CARBINATTO, Michele Viviene. **Fundamentos da ginástica para todos**. In: NUNOMURA, Myrian (Org.). **Fundamentos das Ginásticas**. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2016.

VIDOR, Elisabeth; REIS, Letícia Vidor de Sousa. **Capoeira: uma herança cultural afro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2013.

VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIEIRA, Sérgio Luiz de Souza. **Da capoeira: como patrimônio cultural**. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

VIEIRA, Luiz Renato; ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. **Os desafios contemporâneos da capoeira**. In: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Textos do Brasil**. Brasília, DF: Ministério das Relações Exteriores, 2008.

WORLD GYMNAESTRADA 2019, Dornbirn, Austria. **Bulletin World Gymnaestrada 2019**. Disponível em: <<https://www.wg2019.at/wg2019/en>>. Acesso em 15 de novembro de 2019.

Dados da autora:

Email: livia@caleidoscopiobrasil.com.br

Endereço: Avenida Érico Veríssimo, 701, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Barão Geraldo, Campinas, SP, CEP: 13083-85, Brasil

Recebido em: 08/02/2020

Aprovado em: 31/03/2020

Como citar este artigo:

PASQUA, Livia de Paula Machado; HESS, Cássia Maria; TOLEDO, Eliana de. **Gingando com a ginástica para todos: aproximações e singularidades**. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 153-169, jan./abr., 2020.



A GINÁSTICA PARA TODOS COMO UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA CORPORAL NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

GYMNASTICS FOR ALL AS A POSSIBILITY OF BODY PRACTICE IN THE BRAZILIAN PUBLIC HEALTH SYSTEM

GIMNASIA PARA TODOS COMO UNA POSIBILIDAD DE PRÁCTICA CORPORAL EN EL SISTEMA ÚNICO DE SALUD

Mariana Rotta Bonfim

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil
Email: mariana.bonfim@prof.uscs.edu.br

Alessandra Nabeiro Minciotti

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil
Email: alessandra.minciotti@prof.uscs.edu.br

Mariana Fontanesi Cesar

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil
Email: mariana.fontanesi@hotmail.com

Caroline Antonelli de Souza

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil
Email: caroline.antonellisouza@gmail.com

Larissa Fernandes da Silva

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil
Email: lari.fernandes31@gmail.com

Renata Raghianti Zein

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil
Email: renata_zein@hotmail.com

RESUMO

A Ginástica para Todos – GPT está voltada para o lazer, vivência corporal, criatividade e diversidade, classificando-a como uma prática livre, características que a tornam apropriada à promoção da saúde, em especial no Sistema Único de Saúde – SUS. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar as evidências e trazer possibilidades para a implementação da GPT no SUS, predominantemente para o público idoso. Para tanto, foram utilizadas publicações oficiais do Ministério da Saúde e sobre experiências de GPT no SUS. Não foram encontrados relatos na literatura sobre sua implementação no SUS, bem como para busca nos Anais da área. Visto que o público mais aderente às atividades físicas no SUS se constitui por pessoas acima de 50 anos, sugere-se utilizar as mesmas estratégias de implantação dos grupos de GPT com idosos, priorizando a elaboração coletiva de coreografias, elementos gímnicos e culturais de forma lúdica e cooperativa, contribuindo no aumento do nível de atividade física e promoção da saúde.

Palavras-chave: Ginástica Para Todos; Sistema Único de Saúde; Práticas Corporais; Ginástica.

ABSTRACT



Gymnastics for All – GfA is focused on leisure, body experience, creativity and diversity, classifying it as a free practice, characteristics that make it appropriate to promote health, especially in Public Health System – PHS. Thus, the objective of this work is to identify the evidence and bring possibilities for the implementation of GfA in PHS, predominantly for the elderly. Official publications from the Ministry of Health and on GfA experiences in PHS were used. No reports were found in the literature about its implementation in PHS, as well as for search in the area's proceedings. Since the public most adherent to physical activities in the PHS is made up of people over 50 years old, it is suggested to use the same strategies of implantation of GfA groups with the elderly, prioritizing the collective elaboration of choreographies, gymnastic and cultural elements in a playful way and cooperative, contributing to increase the level of physical activity and health promotion.

Keywords: Gymnastics for All; Public Health System; Body Practices; Gymnastics.

RESUMEN

Ginmasia Para Todos – GPT se centra en el ocio, la experiencia corporal, la creatividad y la diversidad, clasificándola como una práctica libre, características que a hacen apropiada a promover la salud, especialmente en Sistema Único de Salud – SUS. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es identificar la evidencia y brindar posibilidades para la implementación de GPT en el SUS, predominantemente para los ancianos. Se utilizaron publicaciones oficiales del Ministerio de Salud y sobre experiencias GPT en SUS. No se encontraron informes en la literatura sobre su implementación en el SUS, así como para la búsqueda en los procedimientos del área. Dado que el público más adherente a las actividades físicas en el SUS está formado por personas mayores de 50 años, se sugiere utilizar las mismas estrategias de implantación de grupos GPT con los ancianos, priorizando la elaboración colectiva de coreografías, elementos gimnásticos y culturales de una manera lúdica y cooperativa, contribuyendo a aumentar el nivel de actividad física y promoción de la salud.

Palabras clave: Gimnasia Para Todos; Sistema Único de Salud; Prácticas Corporales; Gimnasia.

INTRODUÇÃO

A Ginástica para Todos (GPT) teve sua origem e desenvolvimento na Europa durante a década de 1950, sendo conhecida até 2006 como Ginástica Geral. De acordo com a Federação Internacional de Ginástica (FIG), órgão que a criou, reconheceu e renomeou, a GPT como uma prática que oferece uma variedade de atividades adequadas para todos os gêneros, grupos etários, habilidades e experiências culturais, as quais contribuem para a saúde pessoal, condicionamento e bem-estar – físico, social, intelectual e psicológico (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA, 2019).

Ainda, segundo a FIG, é característico da GPT inspirar prazer no exercício e incentivar a atividade pessoal, sendo que os princípios que direcionam sua prática, também chamados de 4F, incluem *Fun, Fitness, Fundamentals and Friendship* (diversão, atividade física, fundamentos e amizade), que podem ser entendidos como prazer pela prática, impacto na

saúde física, uso de fundamentos e habilidades da ginástica, bem como a promoção da interação e da amizade (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA, 2019). Sendo assim, a GPT pode ser uma forma de oferecer aos praticantes de ginástica o lazer, a diversão e o bem-estar, dando assim sentido à expressão ‘para todos’ (MENEGALDO, 2018).

De maneira geral, a GPT é uma modalidade ampla e diversa, engloba atividades no campo da ginástica, dança e jogos, não possui regras rígidas, não é restrita apenas ao que é competitivo e ao que é regra, mas se caracteriza como uma prática corporal que permite que a cultura se expresse livremente por meio de sua prática, desenvolvendo diversos aspectos sociais, afetivos, psicológicos, físicos e de linguagem corporal, sendo pontos marcantes desta prática a ludicidade, a liberdade de expressão e a criatividade (AYOUB, 2003).

Em conjunto, estas características indicam que a GPT é uma prática adequada para a promoção da saúde da população em geral,



incluindo diversos grupos etários, de gênero, bem como pessoas com deficiência e com necessidades especiais. Esta realidade vai ao encontro com os preceitos estabelecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) para a inclusão da atividade física na atenção básica, que sugere que a GPT possa ser uma prática corporal apropriada à saúde pública. Nesse contexto, surge a dúvida: quais são as evidências sobre a implementação da GPT no SUS? Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é identificar as evidências e trazer possibilidades da implementação da Ginástica para Todos no SUS, predominantemente para o público idoso.

MÉTODO

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória, de natureza qualitativa, sendo uma pesquisa documental e bibliográfica. Seu embasamento teórico foi obtido pelas publicações oficiais do Ministério da Saúde sobre a inserção das práticas corporais e dos professores de Educação Física no SUS, bem como um levantamento das publicações sobre experiências de GPT no SUS.

Os documentos oficiais utilizados foram: i) Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), que prevê a inclusão das Práticas Corporais/ Atividades Físicas no SUS (BRASIL, 2006); ii) Portaria que cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), entidade na qual se vincula o profissional de Educação Física (BRASIL, 2018a); iii) Diretrizes do NASF, que norteiam o trabalho deste profissional (CRUZ, 2010); e iv) Portaria que institui o Programa Academia da Saúde (BRASIL, 2018b). O intuito da utilização destes documentos é explorar o contexto da inserção do profissional de Educação Física neste campo de atuação, bem como as definições acerca de sua atuação.

A pesquisa documental foi realizada nas bases de dados LILACS, SciELO e Periódicos Capes, utilizando o cruzamento dos descritores Ginástica Para Todos ou Ginástica Geral, e Sistema Único de Saúde ou Saúde Pública ou Saúde, e visou identificar as experiências de implantação da GPT no contexto do SUS; foram

selecionados apenas artigos nacionais, publicados a partir de 2006, ano de publicação da PNPS. Para fins de complementação da busca, consultaram-se os Anais do Fórum de Ginástica para Todos e do Congresso de Ginástica para Todos, publicados a partir de 2006. Em ambos, a busca se deu pela triagem dos títulos de todos os trabalhos publicados no período. Dos trabalhos selecionados, priorizou-se a análise das informações referentes ao desenvolvimento da GPT, resultados do trabalho e impactos do mesmo nos aspectos de saúde dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção das práticas corporais/ atividade física (PCAF) no SUS é consequência da construção da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), lançada em 2006 pelo Ministério da Saúde (MS). Dentre os fatores que influenciaram o poder público a elaborar e implantar ações de promoção da saúde, destaca-se o aumento da prevalência das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) na população brasileira, em especial nas pessoas de menor nível socioeconômico. Estes quadros estão associados a elevada taxa de mortalidade e, são consequência dos hábitos de vida da nossa sociedade atual, que englobam sedentarismo e alimentação inadequada (BRASIL, 2006).

De maneira geral, a PNPS tem o intuito de promover saúde, no âmbito individual e coletivo, a partir de um modo de pensar e de operar articulado às demais políticas e tecnologias desenvolvidas no sistema de saúde brasileiro, contribuindo na construção de ações que possibilitam responder às necessidades sociais em saúde. Dentre as ações que prioriza, destaca-se aquelas voltadas à redução de fatores de risco, como má alimentação, sedentarismo e tabagismo, que estão associados ao desenvolvimento de doenças crônicas, como as cardiovasculares, obesidade, diabetes, hipertensão e dislipidemia (BRASIL, 2006).

É nessa perspectiva de enfrentamento das doenças do aparelho circulatório, sustentadas por estudos e recomendações internacionais que fornecem evidências científicas de seus



benefícios na proteção à estas doenças, que as PCAF são inseridas como ações prioritárias na saúde coletiva. Pode-se afirmar que o Ministério da Saúde (MS), considerando os fatores determinantes de saúde e os altos índices de sedentarismo no Brasil, incluiu a PCAF no SUS como fator primordial para melhorar a qualidade de vida da população (BRASIL, 2006).

A efetivação destas ações dentro do contexto do SUS foi viabilizada pela Portaria nº154, de 24 de janeiro de 2008, com a finalidade de criar os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF). Os NASF têm como objetivo ampliar a abrangência e o escopo das ações da atenção básica, bem como sua resolubilidade, devendo ser constituídos por profissionais de diferentes áreas que atuarão em parceria com os integrantes das Equipes de Saúde da Família (ESF). A organização de cada NASF é definida pelo gestor municipal, podendo ser composto por profissionais como farmacêutico, fisioterapeuta, nutricionista, fonoaudiólogo psicólogo e o professor de Educação Física. (BRASIL, 2018a).

No que diz respeito às PCAF, são ações consideradas específicas: i) mapear e apoiar os serviços existentes na estratégia de Saúde da Família, que são ações de práticas corporais/atividade física; ii) direcionar atividades para a comunidade e grupos vulneráveis ofertando práticas como caminhada, prescrição de exercício, práticas lúdicas, esportivas e de lazer; iii) capacitar os profissionais de saúde promovendo conteúdos voltados à saúde e práticas corporais/atividade física na educação; iv) promover a inclusão de pessoas com deficiência e estimular as práticas corporais e atividade física; v) dar importância às ações voltadas ao meio ambiente e proporcionar melhorias aos usuários. (CRUZ, 2010).

No que diz respeito à oferta de atividades físicas nos NASF, a PNPS indica que estas devem ser compreendidas pelas manifestações corporais advindas de experiências de Jogos, Danças, Esportes, Lutas, Ginásticas, entre outras, devendo ser ofertadas para a população em geral (BRASIL, 2006). Nesse contexto, o profissional de Educação Física precisa abordar em sua aula a diversidade de manifestações da cultura corporal ou cultura do movimento, sendo necessário e

fundamental a participação de todos os profissionais envolvidos no NASF e das equipes da saúde da família para desenvolver em grupos atividades coletivas, jogos populares e esportivos, jogos de salão, dança folclórica ou que estão em alta, “na moda” e brincadeiras. (CRUZ, 2010).

Em 2011, como parte da estratégia financeira do MS para promoção de PCAF no país, estas iniciativas foram atreladas ao Programa Academia da Saúde, com o objetivo de fortalece-lo no SUS. Este programa visa contribuir para a promoção da saúde da população pela implantação de polos com infraestrutura, equipamentos e quadro de pessoal qualificado para orientar as práticas corporais e atividade física e de lazer e modos de vida saudáveis. Para tanto, é implantado com recursos financeiros para a construção do espaço físico e contratação dos profissionais para sua realização, tornando-se uma das portas de entrada no SUS, sendo corresponsável pela produção do cuidado e prevenção dos riscos à saúde. (BRASIL, 2018b).

No programa, há a presença de multiprofissionais visando a diversidade nas atividades abordadas, sendo as práticas corporais compostas por ginástica, arte marcial, capoeira, dança, jogos esportivos e populares, práticas integrativas e complementares; educação em saúde; práticas artísticas (teatro, música, pintura e artesanato); segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2018b). Apesar destas indicações, observa-se que as principais práticas ofertadas no contexto do SUS são aquelas centradas nas academias e as voltadas à ginástica com exercícios aeróbicos e localizados, na sua maioria para o público acima de 50 anos de idade, sendo poucas as experiências que trabalhem Dança ou Expressão Corporal. (BONFIM; COSTA; MONTEIRO, 2012).

Todavia, é importante ressaltar que a perspectiva de atividade física que se pretende nestes locais não se baseia apenas na dimensão biológica de ser humano, visto que compreende essa prática não somente como um corpo em movimento, mas que se utiliza das dimensões sociais e psicológicas, considerando-o como entidade social, impregnada de símbolos e signos (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o professor de



Educação Física do SUS deve desenvolver atividades que priorizem a diversidade das manifestações da cultura corporal em detrimento aos conteúdos clássicos da área, em geral, associados ao aprimoramento.

É nesse contexto de PCAF no SUS, e entendendo a GPT como uma manifestação da cultura corporal que reúne diferentes interpretações da ginástica integradas a outras formas de expressão corporal, como dança, folclore, jogos, teatro, aplicados de forma livre e criativa conforme as características do grupo social (SOUZA, 1997), surge o interesse do trabalho desta modalidade como uma prática corporal na saúde pública. Apesar de plausível e promissora, o levantamento realizado nas bases de dados selecionadas não identificou publicações que relatassem experiências da inclusão e oferta da GPT no SUS, o mesmo aconteceu na busca em anais de eventos da área.

Tal fato pode não estar diretamente relacionado à realidade do SUS, mas sim à utilização da GPT com enfoque no âmbito da saúde geral, isso porque, de acordo com Costa e Tsukamoto (2018), teve por objetivo analisar a relação que se estabelece entre o termo saúde com a GPT, nos trabalhos publicados nos Anais do Fórum de GPT entre 2007 e 2016, verificou-se que apesar de 67 trabalhos apresentarem o termo saúde, a maior parte deles apresenta o termo como referência à definição da FIG para GPT. Os autores afirmam, ainda “[...] no âmbito da GPT existe uma carência de trabalhos que se dediquem a relacionar de fato a sua prática com a saúde”, e evidenciam que aqueles que tratam

essa temática o fazem sob um viés biológico, tendo pouca ou nenhuma associação aos aspectos psicológico ou social da saúde (COSTA; TSUKAMOTO, 2018).

A esse respeito, vale ressaltar que dentre as publicações destes anais, aquelas que versam sobre a saúde têm como foco o trabalho da GPT com idosos. De fato, o levantamento nas publicações dos Anais do Fórum de GPT realizado por Moreno e Tsukamoto (2016) mostrou que entre os anos de 2001 a 2014 foram publicados 13 trabalhos com idosos, sendo identificada “a recorrência dos termos “Ginástica” e “Ginástica Geral” relacionados aos conceitos de saúde física, psicológica e social na terceira idade, bem como relatos de experiência de grupos de ginástica para idosos já existentes”. Esta mesma realidade foi observada nas publicações do Congresso de GPT, onde se averiguou, a partir do nosso levantamento, que os trabalhos de GPT relacionados à saúde tinham como foco a sua oferta para o público idoso.

Nesse sentido, considerando que a maioria do público que procura os serviços de práticas corporais no SUS é constituída por pessoas acima de 50 anos, entendemos que explorar as publicações com os idosos poderia contribuir com indicadores de como implementar essa prática no contexto da saúde pública. Sendo assim, foram selecionadas as publicações que exploraram os benefícios da GPT para esse público, bem como aquelas que apresentaram relato de experiência acerca do trabalho da GPT com idosos, as quais estão apresentadas e discutidas a seguir (quadro 1).

QUADRO 1 – Apresentação dos trabalhos identificados, autores, ano, título e local

AUTORES/ ANO	TÍTULO	PUBLICAÇÃO
Brandão (2007)	Ginástica Geral: responsabilidade social e solidariedade com idosos	IV Fórum Internacional de Ginástica Geral
Belmonte e Sarôa (2007)	Ginástica Geral: uma atividade estimulante para mulheres na 3ª idade	IV Fórum Internacional de Ginástica Geral
Pierin e Souza (2012)	Contribuições da ginástica geral na autoestima da terceira idade	VI Fórum Internacional de Ginástica Geral
Evaristo, Silva e Evaristo (2014)	Relatos de experiências da atividade de Ginástica Geral do grupo de Dança Folclórica Balançarte, inserido no programa de extensão saúde e cidadania na melhor idade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	VI Fórum Internacional de Ginástica Geral



Silva e colaboradores (2014)	“Vai por mim”: experiência da elaboração coreográfica do grupo de Ginástica para Idosos do IF Sudeste MG – Campus Barbacena	VII Fórum Internacional de Ginástica Geral
Lima e colaboradores (2015)	A influência da construção coreográfica nas relações interpessoais de uma turma de ginástica para idosos: o olhar do professor	VI Congresso de Ginástica para Todos
Perez (2016)	Idosos e ginástica para todos: um olhar sob o poto de vista motivacional	VIII Fórum Internacional de Ginástica Geral
Santos e Oliveira (2017)	Da infância à melhor idade: fases da vida: processo de montagem coreográfica com idosos participantes de um projeto de Ginástica para Todos	VII Congresso de Ginástica para Todos
Oliveira, Silva e Bortoleto (2019)	Ginástica para corpos experientes: a produção de coreografias de GPT com um grupo de adultos idosos	VIII Congresso de Ginástica para Todos
Perez (2019)	A importância dos estímulos cognitivos na prática de GPT com idosos	VIII Congresso de Ginástica para Todos
Silva e Brasileiro (2019)	A Ginástica para Todos no SESC-SP como estratégia de desenvolvimento do letramento corporal em idosos	VIII Congresso de Ginástica para Todos

Fonte: construção dos autores

De forma geral, observou-se que a maior parte das experiências desenvolve as atividades de GPT em duas sessões semanais de uma hora (VIANA, 2007; EVARISTO; SILVA; EVARISTO, 2014; LIMA et al., 2015; PEREZ, 2016; SANTOS; OLIVEIRA, 2017), poucos são os grupos que as desenvolvem em três sessões semanais ou que ampliam a carga de trabalho em decorrência da proximidade das apresentações (SILVA et al., 2014; SANTOS; OLIVEIRA, 2017). Sobre o desenvolvimento de trabalho em grupos, verificou-se que a maioria tem foco na elaboração de coreografias para demonstração em eventos abertos à comunidade (BELMONTE; SARÔA, 2007; VIANA, 2007; EVARISTO; SILVA; EVARISTO, 2014; SILVA et al., 2014; LIMA et al., 2015; SANTOS; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA; SILVA; BORTOLETO, 2019; PEREZ, 2019), sendo descrita a utilização de exercícios que desenvolvam a aptidão física dos participantes, elementos ginásticos e culturais de dança, jogos e brincadeiras, priorizando, além de atividades que favorecem liberdade, cooperação, descontração, interação, criatividade e aquisição de conhecimentos.

No que diz respeito ao desenvolvimento das coreografias, observa-se que, de maneira geral, prioriza-se a autonomia dos idosos por meio da valorização de suas contribuições no

processo criativo, sendo a escolha da música, da essência da coreografia, a construção da sequência de passos, a escolha do figurino e dos materiais, tudo definido coletivamente (VIANA, 2007; EVARISTO; SILVA; EVARISTO, 2014; SILVA et al., 2014; LIMA et al., 2015; SANTOS; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA; SILVA; BORTOLETO, 2019; PEREZ, 2019). Os trabalhos apontam, ainda, que as experiências de trabalho da GPT com idosos proporcionam melhorias nos aspectos sociais, físicos, emocionais, cognitivos e sócioafetivos dos participantes, melhorando ainda a execução das atividades diárias e o relacionamento, além de ganhos de motivação, autoconfiança e autocontrole (BELMONTE; SARÔA, 2007; VIANA, 2007; PIERIN; SOUZA, 2012; EVARISTO; SILVA; EVARISTO, 2014; LIMA et al., 2015; SANTOS; OLIVEIRA, 2017; MORENO; TSUKAMOTO, 2018; PEREZ, 2019; SILVA; BRASILEIRO, 2019).

É válido ressaltar que o fator interação social foi o aspecto mais relatado nos trabalhos, relacionando-se tanto ao processo de elaboração coletiva das coreografias, como na participação de festivais que, por sua vez, oportunizam a convivência social participativa, aquisição de novas experiências e o conhecimento de outras culturas (VIANA, 2007; EVARISTO; SILVA;



EVARISTO, 2014; SILVA et al., 2014; PEREZ, 2016; SANTOS; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA; SILVA; BORTOLETO, 2019). No meio ginástico, os festivais permitem aos participantes celebrar a prática esportiva sem que as particularidades cultura local, regional ou nacional sejam perdidas, oportunizando espaços em que os participantes de diferentes faixas etárias, níveis de habilidade, classes sociais, gênero, vivenciem momentos democráticos, diferentes e inclusivos (CARBINATTO; SOARES; BORTOLETO, 2016).

Segundo Patrício, Bortoleto e Carbinatto (2016), os festivais possuem em comum a possibilidade de oportunizar conhecimento de diferentes manifestações ginásticas, permitindo que a identidade nacional seja elencada pelos figurinos, música e estilos do povo, que os participantes celebrem a prática esportiva sem que as particularidades da cultura local, regional ou nacional sejam perdidas, oportunizando espaços para que os participantes de diferentes faixas etárias, níveis de habilidade, classes sociais, gênero, vivenciem um momento democrático, diferente e inclusivo.

De fato, estudo realizado com um grupo de GPT vinculado a uma secretaria municipal de esportes, do qual participaram 30 pessoas entre 18 e 66 anos, mostrou elevado índice nos domínios físico e de relações pessoais de percepção de qualidade de vida (WEBER; TEIXEIRA; MALFATTI, 2016). Nesta mesma direção, Kauffman e colaboradores (2016), observaram que os ganhos no trabalho coletivo, na interação social e nas vivências humanas também estão presentes em jovens e adultos jovens que participam de grupos de GPT, fato associado à participação coletiva na construção e execução de movimentos, coreografias e exercícios. Ressaltam, ainda, que a generalização destes benefícios às pessoas de diferentes faixas etárias, com e sem experiência prévia em modalidades gímnicas, está associada ao caráter demonstrativo da GPT, visto que não enfatiza o rendimento, mas o lazer e a satisfação pessoal.

Nesse sentido, o fato dela não apresentar objetivo competitivo a torna amplamente acessível, sem limitação aos praticantes, tendo como consequência positiva a prática prazerosa e

divertida, momento em que os membros se sentem mais à vontade em relação a expressar livremente sua criatividade e entregar toda sua expressão corporal e cultural, o que a enriquece cada vez mais. Estes aspectos reforçam esta prática gímnica para todos, perspectiva destacada por Menegaldo (2018), quando afirma que essa prática enfoca o participante, não de forma individual, mas sim como parte de um todo, que tem a mesma voz, livre de hierarquias, enfatizando essa Ginástica como um coletivo participante e atuante que busca manter o foco de sua ação pedagógica no praticante.

Assim, o trabalho coletivo, o bem-estar corporal e mental e a integralidade com diversos fatores sociais fazem da GPT uma prática corporal com alto potencial para ser implantada no SUS, podendo ser utilizada para prevenção e promoção da saúde. Os relatos supracitados indicam que sua implementação pode ser realizada em todas as regiões do país, em duas sessões semanais de uma hora, priorizando a elaboração coletiva de coreografias, explorando atividades que trabalhem elementos das várias modalidades de ginástica, além de elementos culturais de dança, jogos e brincadeiras, de forma lúdica, cooperativa, integrativa e criativa. Recomenda-se, ainda, que as produções coreográficas tenham como fim a apresentação em festivais, visando a motivação dos participantes e garantindo os benefícios atrelados à sua prática.

Apesar destes direcionamentos, surge a dúvida sobre a preparação dos profissionais de Educação Física para implantar essas ações, isso porque, de acordo com Bezerra, Gentil e Farias (2015), a modalidade aparece nos currículos de apenas algumas instituições de ensino superior, o que não garante o conhecimento necessário à formação profissional. Este talvez possa ser um dos motivos associados à pouca oferta desta modalidade pelos serviços públicos, sendo que a disponibilização de cursos e/ ou oficinas formativas voltadas para essa manifestação da cultura corporal poderia contribuir para sua implantação na saúde pública.

Enquanto essa formação não se efetiva, uma alternativa é seguir as instruções de estruturação de aulas de GPT sugeridas por Oliveira (2007).



Segundo o autor, uma abordagem simples e metodológica engloba quatro momentos de aula: i) num primeiro momento, trabalha-se a integração do grupo por meio de jogos e atividades lúdicas, ii) apresentação do tema da aula, com variedades propostas de acordo com o objetivo do grupo, iii) exploração da aprendizagem e/ ou desenvolvimento dos elementos gímnicos, desenvolvimento rítmico e de coordenação, iv) proposição de “tarefas” em pequenos grupos explorando diversas possibilidades de movimentos favorecendo a construção de pequenas coreografias.

CONCLUSÃO

Em síntese, toda e qualquer manifestação da cultura corporal pode e deve ser inserida pelo professor de Educação Física no SUS, incluindo a GPT. Todavia, não foram encontrados relatos

na literatura sobre sua implementação na saúde pública nacional. Visto que o público mais aderente às atividades físicas neste contexto se constitui por pessoas acima de 50 anos, sugere-se utilizar as mesmas estratégias de implantação dos grupos de GPT com idosos, ofertando a modalidade em duas sessões semanais de uma hora, priorizando a elaboração coletiva de coreografias, explorando os elementos das várias modalidades de ginástica e os elementos culturais de forma lúdica, cooperativa, integrativa e criativa, com vistas à sua apresentação em festivais. Dessa forma, será possível observar uma melhora no desenvolvimento da saúde física e mental, tendo impacto positivo sobre fatores psicológicos e sociais do ser humano como desenvolvimento da criatividade, ludicidade, cooperação e trabalho em grupo. Assim, sugere-se fortemente que a GPT seja amplamente oferecida e divulgada no âmbito da saúde pública, em todo país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

BELMONTE, Luciana Blanco; SARÔA, Giovanna. Ginástica geral: uma atividade estimulante para mulheres na 3ª idade. In: TOLEDO, Eliana; VENÂNCIO, Silvana; AYOUB, Eliana (Orgs.). **Anais do IV Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/UNICAMP, 2007.

BEZERRA, Liudmila Andrade; GENTIL, Raphael Nascimento; FARIAS, Gelcemar Oliveria. A ginástica para todos na formação inicial: do contexto histórico à produção do conhecimento. **Pensar a prática**, v. 18, n. 3, p. 739-751, 2015.

BONFIM, Mariana Rotta; COSTA, José Luiz Riani; MONTEIRO, Henrique Luiz. Ações de educação física na saúde coletiva brasileira: expectativas *versus* evidências. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 17, n. 3, p. 167-173, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de promoção da saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 154, de 24 de Janeiro de 2008**. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt0154_24_01_2008.html> Acesso em: 29 de outubro de 2018a.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 719, de 07 de Abril de 2011**. Institui o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. Disponível em:



<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0719_07_04_2011.html> Acesso em: 04 de outubro de 2018b.

CARBINATTO, Michele Viviane; SOARES, Daniela Bento; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Gym Brasil: festival nacional de ginástica para todos. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 130-132, 2016.

COSTA, Larissa Registro; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. Relações entre o termo saúde e a ginástica para todos: uma análise dos trabalhos apresentados nas edições do fórum internacional de ginástica para todos entre 2007-2016. In: TOLEDO, Eliana e colaboradores. **Anais do IX Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/ UNICAMP, 2018.

CRUZ, Danielle Keylla Alencar. Práticas corporais e atividade física no NASF. In: BRASIL. **Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.

EVARISTO, Edna Oliveira; SILVA, Nancy Francisca; EVARISTO, Priscila Oliveira. Relatos de experiências da atividade de ginástica geral do grupo de dança folclórica Balançarte, inserido no programa de extensão saúde e cidadania na melhor idade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho e colaboradores. **Anais do VI Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/ UNICAMP, 2014.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. **Gymnastics for All Regulations Manual: 2019 Edition**. Disponível em: <https://www.gymnastics.sport/publicdir/rules/files/en_Gymnastics%20for%20All%20Manual,%20Edition%202019.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2020.

KAUFFMAN, Alessandra Precinda e colaboradores. A produção do conhecimento em ginástica para todos: uma análise em teses e dissertações de 1980 a 2012. **Conexões**, v. 14, n. 3, p. 7-8, 2016.

LIMA, Graciano Joan Xavier e colaboradores. A influência da construção coreográfica nas relações interpessoais de uma turma de ginástica para idosos: o olhar do professor. **Anais do Congresso de Ginástica para Todos**, v.1, n.1, 2015.

MENEGALDO, Fernanda Raffi. **Ginástica para todos: por uma noção de coletividade**. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

MORENO, Natália Lopes; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. Influências da prática de ginástica para todos para a saúde na velhice: percepções dos praticantes. In: TOLEDO, Eliana e colaboradores. **Anais do IX Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/ UNICAMP, 2018.

OLIVEIRA, Jéssica Shizuka Yahiro Silva; SILVA, Felipe Souza; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Ginástica para corpos experientes: a produção de coreografias de GPT com um grupo de adultos idosos. **Anais do Congresso de Ginástica para Todos**, v. 1, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Ginástica para todos: perspectivas no contexto do lazer. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v.6, n.1, p.27-35, 2007.

PATRÍCIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CARBINATTO, Michele Viviane. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n. 1, p. 200-212, 2016.



PEREZ, Tatiana Alves Martins. A importância dos estímulos cognitivos na prática de GPT com idosos. **Anais do Congresso de Ginástica para Todos**, v. 1, n. 3, 2019.

PEREZ, Tatiana Martins. Idosos e ginástica para todos: um olhar sob o ponto de vista motivacional. In: SCHIAVON, Laurita Marconi; TOLEDO, Eliana; AYOUB, Eliana; PAOLIELLO, Elizabeth. **Anais do VIII Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/ UNICAMP, 2016.

PIERIN, Silvana; SOUZA; Cesar Augusto Fernandes. Contribuições da ginástica geral na autoestima da terceira idade. In: TOLEDO, Eliana e colaboradores. **Anais do VI Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/ UNICAMP, 2012.

SANTOS, Élide Silva; OLIVEIRA, Michelle Ferreira. Da infância à melhor idade: fases da vida: processo de montagem coreográfica com idosos participantes de um projeto de ginástica para todos. **Anais do Congresso de Ginástica para Todos**, v. 1, n. 2, 2017.

SILVA, Carla Andréia Pereira; BRASILEIRO, Renata Ruivo. A Ginástica para Todos no SESC-SP como estratégia de desenvolvimento do letramento corporal em idosos. **Anais do Congresso de Ginástica para Todos**, v. 1, n. 3, 2019.

SILVA, Rodolfo Inácio Meninghin e colaboradores. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho e colaboradores. **Anais do VII Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/ UNICAMP, 2014.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado. **Ginástica geral**: uma área do conhecimento da educação física. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

VIANA, Helena Brandão. Ginástica Geral: responsabilidade social e solidariedade com idosos. In: TOLEDO, Eliana; VENÂNCIO, Silvana; AYOUB, Eliana. **Anais do IV Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/ UNICAMP, 2007.

WEBER, Vinícius Müller Reis e colaboradores. Avaliação da qualidade de vida de participantes do projeto ginástica para todos no município de Guarapuava-PR. **Cinergis**, v. 18, n. 1, p. 45-49, 2016.

BELMONTE, Luciana Blanco; SARÔA, Giovanna. Ginástica geral: uma atividade estimulante para mulheres na 3ª idade. In: TOLEDO, Eliana de; VENÂNCIO, Silvana; AYOUB, Eliane. **Anais do IV Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas, SP: FEF/ UNICAMP, 2007.

Dados do autor:

Email: mariana.bonfim@prof.uscs.edu.br

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, Centro, São Caetano do Sul, São Paulo, CEP 09521-160, Brasil

Recebido em: 25/02/2020

Aprovado em: 31/03/2020

Como citar este artigo:

BONFIM, Mariana Rotta e colaboradores. A ginástica para todos como uma possibilidade de prática corporal no Sistema Único de Saúde. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 170-179, jan./ abr., 2020.



GINÁSTICA PARA TODOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE: INFLUÊNCIA DE UM ESPORTE NÃO COMPETITIVO NA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE SEUS PRATICANTES

GYMNASTICS FOR ALL IN THE METROPOLITAN REGION OF BELO HORIZONTE: INFLUENCE OF A NON-COMPETITIVE SPORT IN IMPROVING THE QUALITY OF LIFE TO ITS PRACTITIONERS

GIMNASIA PARA TODOS EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE: INFLUENCIA DE UN DEPORTE NO COMPETITIVO PARA MEJORAR LA CALIDAD DE VIDA DE SUS PRACTICANTES

Marcus Vinicius Bonfim Ambrosio

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Email: mviniciusambrosio@gmail.com

Margareth de Paula Ambrosio

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Email: margoambrosio@gmail.com

Carina Oliveira de Moraes

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Email: carinamorais.nina@gmail.com

Carla Degani de Araujo Ziller

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Email: cdegani@gmail.br

Patrícia Macedo Teixeira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Email: patim84@yahoo.com.br

Roberta de Moraes Rezende

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Email: robertarezende.edfisica@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é extrato de pesquisa de campo com caráter quantitativo em fase final de análise de dados. Busca identificar se a Ginástica para Todos contribui para a promoção da qualidade de vida e saúde de praticantes que desenvolvem trabalho regular com essa modalidade na Região Metropolitana de Belo Horizonte, para isso foi aplicado aos praticantes o questionário SF-36 adaptado para o estudo. Técnicos e ginastas responderam que a GPT colabora para a promoção da qualidade de vida dos participantes. Percebeu-se o potencial da GPT para colaboração em políticas públicas, baseado tanto na experiência dos pesquisadores em gestão esportiva, quanto em pesquisadores da área, pois melhora valências importantes no aspecto motor, social e afetivo, contribui para promoção de qualidade de vida e saúde da população, assim como tem baixo custo operacional.

Palavras-chave: Ginástica Para Todos; Extensão; Educação Física.



ABSTRACT

This article is an extract from field research with a quantitative character in the final stage of data analysis. It seeks to identify whether Gymnastics for All contributes to the promotion of the quality of life and health of practitioners who develop regular work with this modality in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, for this purpose the SF-36 questionnaire adapted for the study was applied to practitioners. Technicians and gymnasts replied that GfA collaborates to promote the participants' quality of life. The potential of GfA for collaboration in public policies was perceived, based both on the experience of researchers in sports management and on researchers in the area, as it improves important aspects in the motor, social and affective aspects, contributes to the promotion of quality of life and health population, as well as low operating cost.

Keywords: Gymnastics for All; Extension; Physical Education.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de la investigación de campo con un carácter cuantitativo en la etapa final del análisis de datos. Busca identificar si Gimnasia para Todos contribuye a la promoción de la calidad de vida y la salud de los profesionales que desarrollan un trabajo regular con esta modalidad en la Región Metropolitana de Belo Horizonte, para esto se aplicó a los practicantes. El cuestionario SF-36 adaptado para el estudio. Técnicos y gimnastas respondieron que GPT colabora para promover la calidad de vida de los participantes. Se percibió el potencial de GPT para la colaboración en políticas públicas, basado tanto en la experiencia de los investigadores en gestión deportiva como en los investigadores del área, ya que mejora aspectos importantes en los aspectos motores, sociales y afectivos, contribuye a la promoción de la calidad de vida y la salud población, así como bajo costo operativo.

Palabras clave: Gimnasia Para Todos; Extensión; Educación Física.

INTRODUÇÃO

Durante a vivência docente dos coordenadores de um grupo de Ginástica para Todos (GPT) na área de Ginástica, passando por papéis de diversos atores nessa prática corporal – a saber: técnicos, professores, dirigentes, mas, principalmente, na coordenação de um grupo de GPT –, percebeu-se o bem-estar advindo da participação dos integrantes de diferentes idades nessa prática. Essa percepção não foi somente pessoal, mas de todo o Grupo de Ginástica PUC Minas, e gerou um artigo, com dados de outro estudo, escrito por seus integrantes, com apresentação de alguns resultados no Fórum Internacional de Ginástica Geral - antiga denominação atribuída à modalidade Ginástica para Todos -, ocorrido na UNICAMP. Essa experiência instigou os participantes a ampliar seu conhecimento sobre a importância dessa prática corporal para melhoria da qualidade de vida e saúde das pessoas, além de ter demonstrado, por seu caráter não competitivo, a

possibilidade da inclusão de grupos sociais diversos em uma prática saudável de atividade física. Geis (2003) manifesta que a atividade física na vida do ser humano é importante, por auxiliar tanto na manutenção da forma física, quanto na melhoria da saúde e qualidade de vida. Pensou-se então, na possibilidade da realização de uma pesquisa de campo que encontra-se na fase final de análise dos dados. Somente serão apresentados os resultados finais após a padronização do formulário SF-36 adaptado, aplicado nos ginastas.

Estão presentes nesse artigo apenas dados preliminares desse estudo, oriundos de análise prévia das respostas dos questionários aplicados, sendo que já foi realizado o levantamento das instituições que praticam regularmente a modalidade GPT na Região Metropolitana de Belo Horizonte, nos quais foram aplicados os questionários entre os meses de agosto e dezembro de 2018, utilizando-se, como critério de seleção para participação no estudo, apenas instituições que desenvolviam trabalho



específico na modalidade GPT. A partir de dados fornecidos pela Federação Mineira de Ginástica (FMG) através de ofício em resposta à solicitação específica dos pesquisadores, houve contato com as instituições que participaram da Semana da Ginástica Mineira - evento oficial da FMG na área de GPT do estado de Minas Gerais – com o intuito de selecionar as instituições participantes. O conceito de GPT adotado no presente estudo foi o dos próprios autores, construído ao longo de sua caminhada na ginástica, lembrando que à época da publicação do referido conceito, a terminologia adotada para GPT, ainda era Ginástica Geral (GG):

A GG é um fenômeno sócio-cultural, expressado através de movimentos gímnicos; apropria-se dos fundamentos das outras ginásticas, da dança, do folclore, das artes cênicas, das técnicas circenses, podendo utilizar material alternativo ou a combinação deles [...] O princípio básico da GG é não se ater a minúcias de regulamentação técnica e não ter caráter competitivo, o que a difere das outras “ginásticas”, dando-lhe a chance de atingir um público maior, além de oportunizar a participação, inclusive, de grupos alijados de outras modalidades. (AMBROSIO; AMBROSIO, 1996)

Buscou-se compreender em que medida essa participação tem colaborado para a melhoria da qualidade de vida e saúde de seus praticantes. Pretendeu-se, ainda, fazer uma reflexão sobre as determinações e os efeitos da prática dessa modalidade ginástica, tendo como eixo principal a melhoria da qualidade de vida e saúde de seus participantes. Para tanto, após mapeamento dessas instituições, houve a continuidade da pesquisa com a aplicação de questionários aos técnicos e dirigentes sobre a regularidade de seu trabalho com a referida modalidade.

A operacionalidade da pesquisa ocorreu com a integração de esforços no trabalho de campo, entre o Grupo Ginástico PUC Minas, por meio de seu “Grupo de Estudos em Ginástica Para Todos - GEGIPTO” e de disciplinas relacionadas à Ginástica, do Curso de Educação Física da universidade. Orientados por professores do Curso, o presente estudo possibilitou aos alunos envolvidos no projeto atuar como estagiários

voluntários, bem como aos integrantes do grupo de estudos o estabelecimento de um diálogo entre as teorias e práticas próprias das disciplinas do curso, favorecendo: relacionar os conhecimentos apreendidos, adquirir novos saberes, desenvolver e construir competências essenciais a seu campo de trabalho quando egressos da universidade.

Este estudo se norteia nas seguintes questões: Os praticantes de GPT, assim como os técnicos e dirigentes de instituições que praticam essa modalidade ginástica, percebem-na como um instrumento que pode colaborar para melhoria em sua qualidade de vida e saúde? A GPT pode se apresentar como uma ferramenta viável para ser implantada pelos poderes públicos como prática corporal que vise à melhoria da qualidade de vida da população?

A pesquisa justifica-se e é relevante, pois apoia-se na premissa de que exercícios físicos são essenciais para o homem moderno, que vivencia uma gama de situações estressantes em um mundo tecnológico, privado de movimentos cotidianos corriqueiros que eram comuns a gerações passadas, tais como caminhar para o trabalho, subir escadas, plantar horta, entre outras atividades que fazem funcionar as estruturas musculoesqueléticas e cardíaco-circulatórias do ser humano. Justifica-se, no entanto, principalmente, devido às possibilidades de ação e características da GPT, por não ser competitiva, mas de participação. Seus benefícios para a saúde mental, afetiva, motora e social, podem ser observados em apontamentos de Hartmann (2010, p. 28) sobre a GPT afirmando que essa modalidade proporciona “experiências físicas e motoras versáteis, diversão e diversão através de atividades físicas, o aspecto da criatividade e estética nos movimentos, desafio físico e exibição de desempenho pessoal, melhoria de condicionamento físico e saúde, contatos sociais”. Essas afirmações se sustentam em Russel (2014, p. 40), que considera essa prática corporal como “modelo”, ao compará-las com outras modalidades ginásticas, tendo-a como “exemplo de participação longa e saudável”. Ayoub (2004) corrobora lembrando que nas construções coreográficas da GPT, os



participantes são parte integrante do processo decisório, potencializando sua autonomia. Desidério (2009) nos remete à lembrança de que a GPT não se enquadra nos padrões estabelecidos por outras modalidades ginásticas, as quais considera cheias de “amarras”, assim como enfatiza que essa prática, além de abordar linguagens diferentes, valoriza os praticantes, potencializando sua autonomia.

Um dos aspectos que favoreceu a escolha da GPT como modalidade, objeto deste estudo, se deve à promoção de valores que essa modalidade ginástica proporciona a seus praticantes, valores esses coincidentes com aqueles defendidos pelo Grupo Ginástico Unicamp, ou seja, “propiciar aos integrantes a possibilidade de experimentar a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a coragem e o cuidado no respeito às ideias e opiniões” (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017, p. 173). Isso, além de proporcionar prazer na realização dos movimentos, para a satisfação pessoal de vencer desafios e superar limites individuais, devido à complexidade de suas ações, apresenta-se como adequada para se atingir a melhoria das condições orgânicas de uma forma geral, priorizando o aspecto motivacional da prática, pelo fato de não ser competitiva.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de campo exploratória, com caráter quantitativo, visando ao levantamento das instituições que desenvolvem trabalho com a GPT, buscando entender se essa modalidade ginástica contribui para a promoção da qualidade de vida e saúde de seus praticantes. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, registrada com

o CAAE nº 54294416.0.0000.5137. Tendo como parceira a Federação Mineira de Ginástica (FMG), foi realizado um levantamento das instituições praticantes de GPT na Região Metropolitana de Belo Horizonte, baseando-se em um ofício encaminhado pela FMG aos pesquisadores, a pedido dos mesmos, no qual constavam todas as instituições participantes do principal evento de GPT no estado de Minas Gerais, que é a Semana da Ginástica Mineira, com os contatos dos coordenadores de grupos ginásticos nas referidas instituições.

Os critérios de inclusão utilizados para seleção das instituições, foi a aplicação de questionário somente em praticantes de grupos que tenham a GPT como prática regular em seus treinamentos e apenas em instituições de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Seleccionadas as instituições participantes do estudo segundo os critérios de inclusão, e após contato direto dos pesquisadores com os coordenadores das instituições discriminadas no ofício da federação, foi aplicado o questionário de qualidade de vida SF-36 já validado, com uma pequena adaptação, em todos os praticantes das instituições seleccionadas, bem como um questionário direcionado a seus dirigentes e técnicos, ambos via Google Forms, no período entre agosto e dezembro de 2018.

Os resultados apresentados nesse artigo são provenientes de análise dos gráficos gerados pelo Google Forms, no entanto, para finalizar a análise de dados, é necessário padronizar o formulário SF-36, segundo os parâmetros estabelecidos no protocolo traduzido para o português por Ciconelli e colaboradores (1999). Para tanto, serão analisadas as respostas dos sujeitos da pesquisa individualmente, para posterior cruzamento dos dados coletados.



Figura 1 – Questionário SF-36 adaptado para aplicação aos ginastas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde-ICBS – Curso de Educação Física

Este estudo busca relacionar se sua participação como praticante da modalidade Ginástica Para Todos tem contribuído para promoção de sua saúde e qualidade de vida. Pedimos, portanto, que ao responder ao questionário SF-36 logo abaixo, que também o faça tendo como referência sua atuação como praticante de Ginástica Para Todos. Neste sentido, você percebe se sua prática na modalidade Ginástica

NOME:		IDADE:		SEXO	
-------	--	--------	--	------	--

Para Todos tem participação na melhoria de sua qualidade de vida?

De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1	2	3	4	5

E você percebe se sua prática na modalidade Ginástica Para Todos tem participação na melhoria de sua saúde?

De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1	2	3	4	5

Versão Brasileira do Questionário de Qualidade de Vida -SF-36

Função exercida no trabalho: _____ **Há quanto tempo exerce essa função:** _____

Instruções: Esta pesquisa questiona você sobre sua saúde. Estas informações nos manterão informados de como você se sente e quão bem você é capaz de fazer atividades de vida diária. Responda cada questão marcando a resposta como indicado. Caso você esteja inseguro em como responder, por favor, tente responder o melhor que puder.

1- Em geral você diria que sua saúde é:

Excelente	Muito Boa	Boa	Ruim	Muito ruim
1	2	3	4	5

2- Comparada a um ano atrás, como você classificaria sua idade em geral, agora?

Muito melhor	Um pouco melhor	Quase a mesma	Um pouco pior	Muito pior
1	2	3	4	5

3- Os seguintes itens são sobre atividades que você poderia fazer atualmente durante um dia comum. Devido à sua saúde, você teria dificuldade para fazer estas atividades? Neste caso, quando?

Atividades	Sim, dificulta muito	Sim, dificulta um pouco	Não, não dificulta de modo algum
a) Atividades Rigorosas, que exigem muito esforço, tais como correr, levantar objetos pesados, participar em esportes árduos.	1	2	3
b) Atividades moderadas, tais como mover uma mesa, passar aspirador de pó, jogar bola, varrer a casa.	1	2	3
c) Levantar ou carregar mantimentos	1	2	3
d) Subir vários lances de escada	1	2	3
e) Subir um lance de escada	1	2	3
f) Curvar-se, ajoelhar-se ou dobrar-se	1	2	3
g) Andar mais de 1 quilômetro	1	2	3
h) Andar vários quarteirões	1	2	3
i) Andar um quarteirão	1	2	3
j) Tomar banho ou vestir-se	1	2	3

4- Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou com alguma atividade regular, como consequência de sua saúde física?

	Sim	Não
a) Você diminui a quantidade de tempo que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
b) Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2
c) Esteve limitado no seu tipo de trabalho ou a outras atividades.	1	2
d) Teve dificuldade de fazer seu trabalho ou outras atividades (p. ex. necessitou de um esforço extra).	1	2

5- Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou outra atividade regular diária, como consequência de algum problema emocional (como se sentir deprimido ou ansioso)?

	Sim	Não
a) Você diminui a quantidade de tempo que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
b) Realizou menos tarefas do que você gostaria?	1	2
c) Não realizou ou fez qualquer das atividades com tanto cuidado como geralmente faz.	1	2

6- Durante as últimas 4 semanas, de que maneira sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais normais, em relação à família, amigos ou em grupo?

De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1	2	3	4	5

7- Quanta dor no corpo você teve durante as últimas 4 semanas?

Nenhuma	Muito leve	Leve	Moderada	Grave	Muito grave
1	2	3	4	5	6

8- Durante as últimas 4 semanas, quanto a dor interferiu com seu trabalho normal (incluindo o trabalho dentro de casa)?

De maneira alguma	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1	2	3	4	5

9- Estas questões são sobre como você se sente e como tudo tem acontecido com você durante as últimas 4 semanas. Para cada questão, por favor, marque uma resposta que mais se aproxime com a maneira como você se sente, em relação às últimas 4 semanas.

	Todo tempo	A maior parte do tempo	Uma boa parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nunca
a) Quanto tempo você tem se sentindo cheio de vigor, de vontade, de força?	1	2	3	4	5	6
b) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa muito Nervosa?	1	2	3	4	5	6
c) Quanto tempo você tem se sentido tão deprimido que nada pode animá-lo?	1	2	3	4	5	6
d) Quanto tempo você tem se sentido calmo ou tranquilo?	1	2	3	4	5	6
e) Quanto tempo você tem se sentido com muita energia?	1	2	3	4	5	6
f) Quanto tempo você tem se sentido desanimado ou abatido?	1	2	3	4	5	6
g) Quanto tempo você tem se sentido esgotado?	1	2	3	4	5	6
h) Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa feliz?	1	2	3	4	5	6
i) Quanto tempo você tem se sentido cansado?	1	2	3	4	5	6

10- Durante as últimas 4 semanas, quanto de seu tempo a sua saúde física ou problemas emocionais interferiram com as suas atividades sociais (como visitar amigos, parentes, etc)?

11- O quanto verdadeiro ou falso é cada uma das afirmações para você?

	Todo Tempo	A maior parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nenhuma parte do tempo
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
a) Eu costumo adoecer um pouco mais facilmente que as outras pessoas	1	2	3	4	5
b) Eu sou tão saudável quanto qualquer pessoa que eu conheço	1	2	3	4	5
c) Eu acho que a minha saúde vai piorar	1	2	3	4	5
d) Minha saúde é excelente	1	2	3	4	5

PONTUAÇÃO: ____/100
 Ass. Pesquisador: _____ Data: ____/____/____.

Fonte: Questionário SF-36 adaptado pelo autor



Figura 2 – Questionário para aplicação aos técnicos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde-ICBS – Curso de Educação Física

Este estudo busca compreender se a participação de seus alunos/ginastas como praticantes da modalidade Ginástica Para Todos tem contribuído para a promoção da saúde e qualidade de vida dos mesmos. Pedimos, portanto, que ao responder o questionário logo abaixo, que também o faça tendo como referência sua atuação como técnico da modalidade Ginástica Para Todos.

NOME:		IDADE:		SEXO	
Neste sentido, você percebe se a participação de seus alunos/ginastas como praticantes da modalidade Ginástica Para Todos tem impactado na melhoria da qualidade de vida dos mesmos?					
De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente	
1	2	3	4	5	
E você percebe se a prática de seus alunos/ginastas na modalidade Ginástica Para Todos tem impactado na melhoria da saúde dos mesmos?					
De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente	
1	2	3	4	5	
Em seu planejamento para os treinamentos, você inclui estratégias e/ou objetivos que visem a melhoria da qualidade de vida de seus alunos/ginastas praticantes da modalidade Ginástica Para Todos?					
De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente	
1	2	3	4	5	
Em seu planejamento para os treinamentos, você inclui estratégias e/ou objetivos que visem a melhoria da saúde de seus alunos/ginastas praticantes da modalidade Ginástica Para Todos?					
De forma nenhuma	Ligeiramente	Moderadamente	Bastante	Extremamente	
1	2	3	4	5	

Função exercida no trabalho: _____
Há quanto tempo exerce essa função: _____
Ass. Pesquisador: _____ Data: ____/____/____.

Fonte: construção dos autores

DESENVOLVIMENTO

Fundamentação Teórica

A Ginástica como manifestação social, histórica e cultural da humanidade remonta, enquanto registro histórico, aos primórdios de nossa civilização, representada em afrescos encontrados que datam, segundo pesquisadores (CASTELLANI FILHO, 1988; MARINHO, 1983; PUBLIO, 1998; SOARES, 1994, 2003 e 2005; AMBROSIO, 2008), em torno de 4000 A.C. Além disso, a Ginástica passa pelas teorias da Grécia Antiga, com Platão (428-348), Aristóteles (348-322) e Galeano (132-201), entre outros; inicia sua estruturação na Europa a partir do século XVI, com Rabelais (1493-1533) e Mercurialis (1530-1606), dando início a um processo que tem como alguns de seus expoentes Basedow (1723-1790), Guts Muths (1759-1839), Amóros Y Ondeano (1769-1849), Ling (1776-1839) e finalmente Jahn (1778-1852), tido como pai da ginástica com aparelhos que se conhece hoje.

A partir dessas iniciativas e processos históricos, e no advento dos Jogos Olímpicos, ocorreu em todo o mundo um movimento de institucionalização da ginástica, resultando ainda no desenvolvimento de várias disciplinas, tais como a Ginástica Artística, Ginástica de Trampolim, Ginástica Rítmica, Ginástica Aeróbica Esportiva e Ginástica Acrobática,

modalidades estas competitivas. Além disso, há a GPT, modalidade não competitiva, e todas elas estão integradas oficialmente à Federação Internacional de Ginástica (FIG), à Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) e à Federação Mineira de Ginástica (FMG), que regulamentam suas manifestações, estabelecendo regras padronizadas, criando e organizando eventos no Brasil e no mundo

Sabe-se, com base em Geis (2003), que para que os diferentes mecanismos do corpo humano não caiam no esquecimento, atrofiando-se, é preciso que esse corpo faça alguma atividade física. Segundo Nieman (1999, p. 18), “se as pessoas que levam uma vida sedentária adotassem um estilo de vida mais ativo, haveria um enorme benefício para a saúde pública e para o bem-estar individual”. O bem-estar durante a prática de qualquer atividade física deve ser levado em consideração como um fator importante para toda prática de exercícios físicos, pois “a saúde é definida como um estado de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual, e não somente a ausência de doenças ou enfermidades” (NIEMAN, 1999, p. 40).

Qualidade de Vida e Ginástica

Quando pensamos em qualidade de vida, devemos pensar nas diferentes possibilidades de acesso da população como direito garantido pela constituição. Um desses direitos relaciona-se ao



acesso a práticas esportivas, levando em consideração que este se manifesta em diferentes âmbitos: educacional, de participação e de rendimento (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a GPT se apresenta enquanto esporte de participação, ou seja, como atividade física orientada, apropriada para ser oferecida como alternativa de ação para os poderes públicos em políticas públicas futuras, que visem prevenir doenças degenerativas ou promover saúde e bem-estar da população, aproveitando infraestruturas já estabelecidas, ou mesmo planejando a utilização de complexos a serem construídos. Em pesquisa realizada em projeto de extensão universitária de GPT voltado para idosos, Moreno e Tsukamoto (2018, p. 481) observaram que através da análise de dados da pesquisa “foi possível notar a importância da prática para o equilíbrio, postura, problemas articulares, disposição, funcionalidade, força muscular e agilidade”. Também perceberam que o “convívio social apareceu com uma frequência alta nos discursos dos sujeitos, representando um papel de destaque para os praticantes” (MORENO; TSUKAMOTO, 2018, p. 482). Isso não se limita a um sonho, pois, parafraseando Ayoub (2004, p. 109) “a dimensão viável, possível do sonho, tem a ver com os limites e as possibilidades a que estão condicionados pelo contexto histórico-social, os quais podem e devem ser desafiados e extrapolados por meio da nossa imaginação e da nossa ação”. Trata-se, portanto, de uma prática corporal que “além de aprimorar o desenvolvimento motor, a flexibilidade, a resistência muscular, o alongamento, elementos básicos a serem trabalhados durante a aula, [...] também desperta os envolvidos para uma formação humana e social” (OLIVEIRA et al., 2017, p. 474).

Ao se pensar na GPT enquanto estratégia pedagógica de inclusão, pode-se ampliar o espectro educacional de um grupo para além de questões meramente físicas, devido à riqueza de possibilidades de ação desse esporte. Toledo (2008) enfatiza que na GPT “se deve buscar promover o respeito aos limites de cada um, privilegiando as potencialidades individuais e coletivas e a subjetividade presente no movimento de todos”, potencializando nesse

contexto sua autonomia, pois segundo a autora os participantes podem compartilhar conhecimentos, na medida que se aproximam e estabeleçam relações, possibilitando a “identidade de grupo”. É importante lembrar que, ao pensar em estratégias pedagógicas, Bento-Soares (2019, p. 87) corrobora o pensamento aqui exposto, quando afirma que essas estratégias “possuem potencialidades que podem proporcionar dinâmicas que se aproximem do contexto e dos conhecimentos prévios dos(as) envolvidos(as) e que favoreçam as relações sociais.” A mesma autora enfatiza: “as estratégias pedagógicas que potencializarem as relações sociais e a aproximação com o contexto de atuação de cada aprendiz poderão ser mais efetivas, uma vez que possibilitarão as vivências” (BENTO-SOARES, 2019, p. 87). Isso se aplica totalmente às características da GPT, que permite a utilização de vivências dos praticantes na construção das coreografias para apresentação.

A GPT no Contexto das Modalidades Ginásticas

A prática da GPT inclui pessoas que não teriam chance nos processos de detecção e seleção normalmente utilizados pelas modalidades de Ginástica voltadas para a competição. Essa é uma característica que não somente permite aos idosos, aos cadeirantes e aos deficientes serem inseridos nos treinamentos, mas também colabora para o crescimento da autoestima dessas pessoas. “A Ginástica para Todos constitui-se em um território aberto para integração humana, proporcionando relações de descobertas que podem ocorrer tanto na esfera individual quanto na esfera coletiva. A essência dessa proposta resgata a cultura de cada povo, propicia a interação social e traz à tona uma atividade genuinamente prazerosa” (OLIVEIRA et al., 2017, p. 468).

Pelo seu caráter inclusivo, sem a presença do estresse característico das modalidades esportivas competitivas, a GPT se apresenta como uma modalidade esportiva que favorece a interação e proporciona a participação dos indivíduos com a preocupação apenas da



superação de seus próprios limites. Se caracteriza segundo a FIG por ser: “a base de todos os esportes e uma atividade que pode ser praticada por todos, jovens e idosos, grandes e pequenos, independentemente da cor, credo e capacidade” (FEDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE, 2020 – tradução nossa).

Contudo, essa característica não condiz com a prática exercida pelas instituições que organizam a Ginástica no Brasil e no mundo. Patrício (2016, p. 68) nos ajuda ao dizer que “assim como a própria FIG, sabemos que a CBG tem sua maior atenção voltada para as ginásticas competitivas, principalmente a Ginástica Artística e a Rítmica”.

A GPT e as Políticas Públicas

Pérez Gallardo (2008, p. 64) afirma a importância da GPT, lembrando que ela se caracteriza como um

[...] espaço de vivência de valores humanos que possibilita a apropriação dos elementos da cultura corporal considerados relevantes pelo grupo social, com o objetivo de aumentar os recursos motores que permitam interagir de melhor forma com as pessoas as quais fazem parte da comunidade à qual o participante pertence. (PÉREZ GALLARDO, 2008, p. 64)

Essas características, em tese, fazem dessa prática um rico instrumento para a implantação de espaços urbanos que possibilitem a execução dessa atividade com o fim de promoção da qualidade de vida e saúde, atendendo ao que Betti (1991) defende como sendo obrigação dos governantes, que é oferecer a prática de atividades físicas acessíveis à população, cumprindo com um direito dos cidadãos. A GPT, apropriada como um elemento agregador, tem apresentado um crescimento constante por muitas instituições, o que torna esse esporte continuamente mais interessante aos olhos de seus praticantes, de educadores e de dirigentes esportivos. Entretanto, no Brasil “quando pensamos em relação à Confederação Nacional e às Políticas Esportivas, entendemos que ela se torna invisível, pois em nosso País, em se tratando de esporte, o foco, principalmente da

mídia, ainda está nos atletas que têm maiores chances de pódio”. (PATRÍCIO, 2016, p. 97).

Buscou-se, portanto, em uma interação dialógica com nossos graduandos que atuarão como bolsistas voluntários de iniciação científica, instituir um sentido para o ato de se movimentar na ginástica para além da própria ação, proporcionando aos graduandos uma análise crítica da função social que essa atividade pode exercer, bem como apresentando a ginástica como alternativa aos esportes coletivos que se apresentam como práticas corporais hegemônicas em nossa sociedade e principalmente na escola, ambiente no qual se apresenta como um dos eixos temáticos, pois parafraseando Paoliello (2008, p. 116), “a prática da ginástica não faz parte da nossa cultura primária, ou seja, ela não é algo naturalmente praticado pela maioria da população brasileira”. Segundo a autora essa prática corporal em nosso país, mais especificamente a GPT, “ainda não alcançou verdadeiramente um estágio que atenda às pessoas comuns, principal alvo dessa prática em outros países.” (PAOLIELLO, 2008, p. 117)

Assim, concordamos com Kunz (2001, p. 174) ao dizer que:

o Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento.

Como determina a política de extensão da PUC Minas, quando afirma que os projetos devem mostrar “consonância com a Política de Extensão Universitária da PUC Minas, apresentados por um ou mais professores [...] e devem expressar a indissociabilidade das atividades fins (ensino, pesquisa e extensão) demonstrada pela associação da extensão com pelo menos uma das outras atividades”, este estudo alia um dos projetos de extensão representativos do Curso de Educação Física à pesquisa e ao ensino, justificando-se enquanto instrumento que fortalece esse tripé. Promove também tanto a interdisciplinaridade quanto a multidisciplinaridade, na medida em que envolve



alunos e professores de diferentes disciplinas dos cursos de Educação Física e de Fisioterapia da PUC Minas.

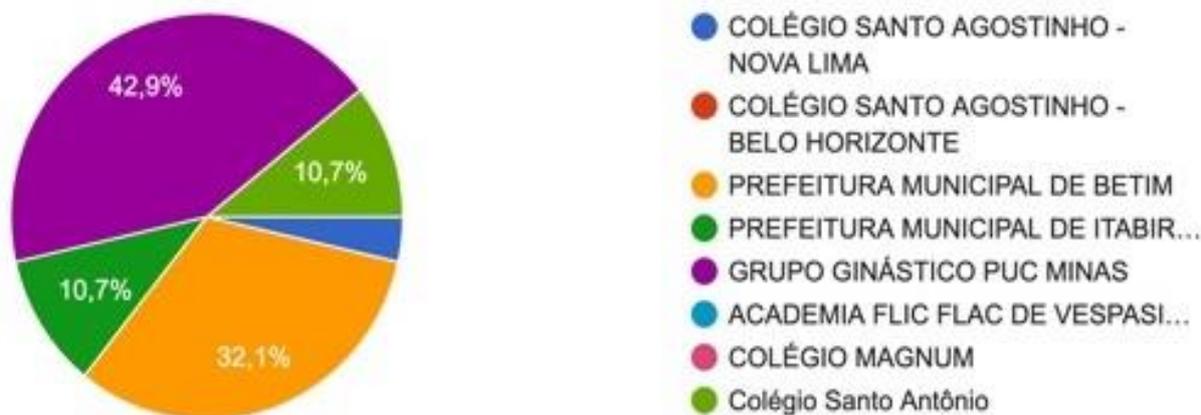
Apesar de as modalidades ginásticas competitivas não fazerem parte da cultura do brasileiro, percebe-se que as características apontadas neste projeto justificam a GPT como uma possibilidade real de prática de exercício físico regular para a população, tomando principalmente o exemplo da Europa, onde essa modalidade “consegue se desenvolver de forma tão abrangente [...] por [...] promover a participação de pessoas em atividades não competitivas, tendo um caráter mais de lazer do que de competição.” (FIORIN-FUGLSANG; PAOLIELLO, 2008, p. 115). Essa prática corporal pode, segundo Parra-Rinaldi e Paoliello (2008, p. 26) “proporcionar um diálogo do ser humano com o mundo, levando-o a dar

significado a seus movimentos, ressignificando os gestos gímnicos”.

DISCUSSÃO

A pesquisa de campo foi efetivada de forma exploratória, com caráter quantitativo, na qual foram mapeadas as instituições que desenvolvem trabalho regular com essa modalidade na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Vide gráfico 1), e foi aplicado aos praticantes o questionário SF-36 adaptado para o estudo. Apesar de somente apresentar os resultados finais da pesquisa após a padronização do formulário SF-36 adaptado à prática da GPT, o qual foi aplicado nos ginastas, pode-se trazer alguns indícios iniciais a partir de outros parâmetros observados nos dados previamente coletados.

Gráfico 1 – Instituições da Região Metropolitana de Belo Horizonte que desenvolvem trabalho regular com GPT



Fonte: construção dos autores

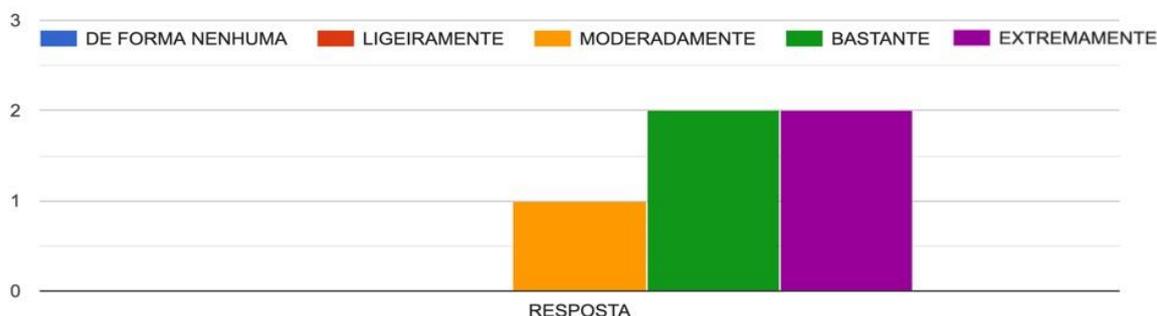
A potencialidade que a GPT pode trazer para a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, para a melhoria da saúde, evidencia-se nas respostas dos técnicos, ao perceberem os benefícios relacionados à prática de GPT de seus alunos, apresentadas pelo gráfico 2. Responderam positivamente ao se verem instigados a opinar se a GPT colabora para a

promoção da qualidade de vida de seus ginastas, correspondendo ao exposto pelos ginastas expostos no gráfico 3, visto que em ambos os grupos, há um percentual maior de respostas “bastante” e “extremamente para a percepção de que a participação na modalidade GPT impacta na melhoria da qualidade de vida.



Gráfico 2 – Percepção relacionando a GPT à qualidade de vida segundo respostas aos questionários destinados aos técnicos

Neste sentido, você percebe se a participação de seus alunos/ginastas como praticantes da modalidade Ginástica Para Todos tem impactado na melhoria da qualidade de vida dos mesmos?



Fonte: construção dos autores

Gráfico 3 – Percepção relacionando a GPT à qualidade de vida segundo respostas aos questionários destinados aos ginastas

Neste sentido, você percebe se sua prática na modalidade Ginástica Para Todos tem participação na melhoria de sua qualidade de vida?



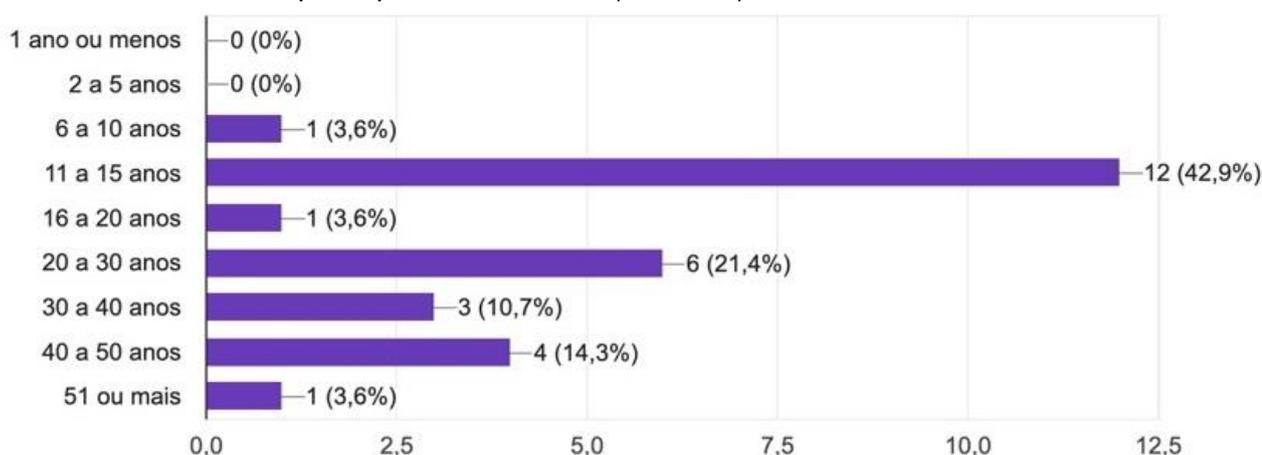
Fonte: construção dos autores

Outros indícios observados a partir da análise dos resultados preliminares, dizem respeito à diversidade etária presente na GPT na Região Metropolitana de Belo Horizonte, conforme visto no gráfico 4, o que potencializa a interação entre gerações, enriquecendo tanto o aspecto cultural característico nas coreografias da modalidade, quanto o conhecimento de mundo dos participantes e o respeito às diferenças, sejam elas de habilidades ou de idade. Há também a representação de faixas etárias acima de 51 anos, o que provoca uma

reflexão sobre a importância do papel social exercido pela GPT, enquanto ferramenta adequada a políticas públicas direcionadas a esse público. Pode-se inferir, que há indícios de que essa prática potencializa a saúde de seus praticantes, mas essa afirmação carece de estudos mais aprofundados, por tratar-se de percepções dos sujeitos da pesquisa. Essas respostas também podem se relacionar às do gráfico 5, isso porque a saúde das pessoas está diretamente relacionada à sua condição de realizar atividades cotidianas sem dificuldade.



Gráfico 4 – Idade dos participantes do estudo (Ginastas)



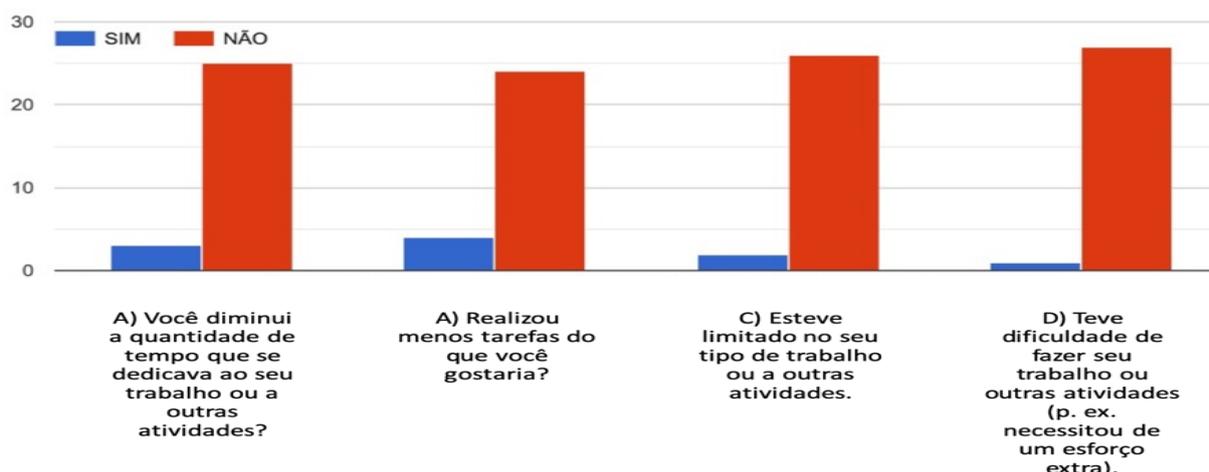
Fonte: construção dos autores

Vê-se também, que a prática de GPT na Região Metropolitana de Belo Horizonte está presente majoritariamente em instituições de ensino e em projetos sociais de prefeituras municipais, o que indica o valor educativo advindo dessa modalidade ginástica, tanto para a formação de crianças e adolescentes, quanto de jovens. O fato de já estar estabelecida enquanto

prática advinda de política pública, reforça a afirmação de que a GPT pode ser uma alternativa viável para políticas públicas, visto já haver a experiência de duas prefeituras de médio porte que investem nessa atividade, auxiliando na massificação e socialização dessa modalidade, contribuindo dessa maneira, para a qualidade de vida da população envolvida.

Gráfico 5 – Questão relacionando trabalho/atividade física regular à saúde física segundo respostas aos questionários destinados aos ginastas

4 - Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com seu trabalho ou com alguma atividade regular, como consequência de sua saúde física?



Fonte: construção dos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da coleta de dados efetivada pelo estudo, a qual questiona se a prática da GPT

colabora para a melhoria da qualidade de vida e da saúde, e com base na análise prévia dos dados coletados na amostragem do grupo-alvo da pesquisa, tanto de ginastas, quanto de técnicos,



podemos perceber indícios de que a GPT contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida e saúde dos praticantes (vide gráficos 4 e 5). Essa percepção foi amparada pela literatura, tanto no sentido do entendimento das características que definem a modalidade, quanto no respaldo de estudiosos sobre o tema, que também relacionam a modalidade em questão à qualidade de vida e à saúde, assim como apresenta outras qualidades desenvolvidas nessa modalidade ginástica, por essa se apropriar de outras linguagens e potencializar a autonomia em seus praticantes, pelas características de construção participativa presente em suas coreografias. Outro indício evidenciado com a análise dos dados preliminares, também corroborado por outros pesquisadores, diz respeito à possibilidade de interação entre diferentes gerações proporcionada pela GPT, sustentada na variedade etária dos sujeitos presente no estudo e nas próprias características da GPT, pois essa modalidade por não ser competitiva e um esporte de inclusão, permitir a participação de pessoas tanto de diferentes faixas

etárias, quanto de diferentes habilidades, potencializando e valorizando o respeito às diferenças.

Portanto, baseados na análise desses dados preliminares, bem como em todas as características presentes nessa modalidade ginástica explanadas acima e ao longo do texto, há indícios de que a GPT se apresenta como uma prática corporal capaz de colaborar para a melhoria da qualidade de vida e da saúde dos sujeitos envolvidos em sua prática. Além disso, entendeu-se que, após o término da análise mais aprofundada de todos os dados oriundos do presente estudo, poderão ser estabelecidos parâmetros mais consistentes para sustentar essas afirmações, bem como percebeu-se a necessidade de estudos dessa prática em outras regiões do país, bem como de estudos longitudinais que possam quantificar melhorias, para que se tenha um apanhado da situação brasileira, apresentando aos governantes, dessa maneira, a GPT como uma alternativa de prática de atividade física qualificada com baixo custo para a promoção de qualidade de vida e saúde da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSIO, Marcus; AMBROSIO, Margareth. Ginástica geral: uma manifestação sociocultural. In: ENCONTRO DE GINÁSTICA GERAL, 1996. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2010.

AMBROSIO, Margareth de Paula. **Educação física para meninos: o caso do Colégio Santo Agostinho (1934-1974)**. 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, Betim, MG, 2008.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

TOLEDO, Eliana. A ginástica geral nos cursos de formação profissional de licenciatura em educação física. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org.). **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

BENTO-SOARES, Daniela. **Formação de treinadores (as) de ginástica para todos no mundo: uma análise de programas de federações nacionais**. 2019. 303f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

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



BRASIL. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998.** Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9615consol.htm>. Acesso em 18 de outubro de 2019.

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

CICONNELI, Rozana Mesquita e colaboradores. Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36), **Revista brasileira de reumatologia**, v. 39, n. 3, p. 143-150, mai./ jun., 1999.

DESIDÉRIO, Andrea. **Qualidade de vida e ginástica geral: possíveis aproximações.** 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2009.

FEDERATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. **Gymnastic for All.** Lausanne: FIG, 2020. Disponível em <<https://www.gymnastics.sport/site/pages/disciplines/pres-gfa.php>>. Acesso em 23 de março de 2020.

FIORIN-FUGLSAND, Cristiane; SOUSA, Elizabeth Paoliello. Possíveis relações entre a ginástica geral e o lazer. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org.). **Ginástica geral: experiências e reflexões.** São Paulo: Phorte, 2008.

GEIS, Pilar Pon. **Atividade física e saúde na terceira idade.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

GRANER, Larissa; PAOLIELLO, Elizabeth; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Grupo Ginástico Unicamp: potencializando as ações humanas. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth (Orgs.). **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade.** Campinas, SP: Unicamp, 2017.

HARTMANN, Herbert. Policies and strategies for developing general gymnastics. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL. 5, 2010. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2010.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças.** Ijuí, RS: Unijuí, 2001.

MARINHO, Inezil Penna. **Sistemas e métodos de educação física.** 5. ed. São Paulo: Cia. Brasil, 1983.

MORENO, Natália Lopes; TSUKAMOTO, Mariana Harumi. Influências da prática da Ginástica para todos para a saúde na velhice: percepções dos praticantes. **Conexões**, v. 16, n. 4, p. 468-487, out./ dez., 2018.

NIEMAN, David. **Exercício e saúde: como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento.** São Paulo: Manole, 1999.

OLIVEIRA, Michele e colaboradores. Entre a técnica e ação pedagógica em GPT: elementos para reflexão acerca da construção de uma proposta de GPT a partir da experiência de um grupo universitário em Goiás. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 465-485, out./ dez., 2017.



PARRA-RINALDI, Ieda; SOUSA, Elizabeth Paoliello. A ginástica geral nos cursos de formação em Educação Física. In: Elizabeth Paoliello (Org.). **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

PATRÍCIO, Tamiris Lima. **Panorama da ginástica para todos no Brasil: um estudo sobre a invisibilidade**. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. A educação física escolar e a ginástica geral com sentido pedagógico. In: PAOLIELLO, Elizabeth (Org.). **Ginástica geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

PUBLIO, Nestor Soares. **Evolução histórica da ginástica olímpica**. Guarulhos, SP: Phorte, 1998.

RUSSEL, Keith. Desafios da ginástica: uma visão de cinquenta anos de experiência como técnico e em ensino. In: SCHIAVON, Laurita Marconi e colaboradores. **Ginástica de alto rendimento**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes europeias**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

_____. Georges Hébert e o método natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 1, p. 21-39, set., 2003.

_____. **Imagens da educação do corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Dados do autor:

Email: mviniciusambrosio@gmail.com

Endereço: Rua dos Aimorés, 2576, apto. 304, Santo Agostinho, Belo Horizonte, MG, CEP 30140-072, Brasil

Recebido em: 22/02/2020

Aprovado em: 31/03/2020

Como citar este artigo:

AMBROSIO, Marcus Vinicius Bonfim e colaboradores. Ginástica para todos na região metropolitana de Belo Horizonte: influência de um esporte não competitivo na melhoria da qualidade de vida de seus praticantes. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 180-193, jan./abr., 2020.



GINÁSTICA PARA TODOS: QUESTÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM CRÍTICA

GYMNASTICS FOR ALL: ISSUES ABOUT A CRITICAL LEARNING EXPERIENCE

GIMNASIA PARA TODOS: PREGUNTAS SOBRE UNA EXPERIENCIA CRÍTICA DE APRENDIZAJE

Mellina Souza Batista

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Minas Gerais, Brasil
Email: melsouza@usp.br

Priscila Lopes

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Minas Gerais, Brasil
Email: priscalopes@usp.br

Tamiris Lima Patrício

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: tamirislma90@hotmail.com

Nayana Ribeiro Henrique

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: nayanaribeiro@usp.br

Lorena Nabanete dos Reis Furtado

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
Email: lorenareis@gmail.com

Michele Viviane Carbinatto

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Email: mcarbinatto@usp.br

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender, por meio do olhar dos extensionistas participantes de projetos de extensão em Ginástica Para Todos (GPT), como esta prática corporal tem sido trabalhada no contexto da Extensão Universitária, tomando como base teórica da análise a perspectiva das orientações da Pedagogia Freiriana e do FORPROEX. Os resultados indicaram que os projetos em GPT envolveram três principais temáticas, quais sejam: a. a valorização do indivíduo e do conhecimento prévio, b. questões democráticas de grupo c. a interação social entre os componentes que, por sua vez, se aproximaram das bases analisadas. Concluímos que as extensões em GPT potencializaram a participação ativa dos atores envolvidos e, portanto, contribui para uma formação acadêmica crítica, autônoma e que reconheça o coletivo.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Ginástica Para Todos; Grupos Universitários, Pedagogia Freiriana.

ABSTRACT

The aim of this study was to comprehend how Gymnastics for All (GfA) have been carried out in the university context. This approach was possible throughout the view of the extenders and participants



involved in the extension project of GfA, also based on the theoretical perspective of the Freirian guidelines and FORPROEX. The results presented that the GfA projects were based on three main themes: I) individual appreciation and prior knowledge; II) democratic group issues; III) social interaction among components, which in turn, approached the main themes. We concluded that the GfA extensions enhance the participants' active involvement, therefore, contributing to a critical and autonomous academic formation, which recognize the collective.

Keywords: University Extension; Gymnastics for All; University Groups, Freirian Pedagogy.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender, a través de los ojos de los extensionistas y participantes en proyectos de extensión en Gimnasia para Todos (GPT), cómo se ha trabajado esta práctica corporal en el contexto de la extensión universitaria, tomando como base teórica el análisis de la perspectiva de las directrices de la Pedagogía Freiriana y de las directrices del FORPROEX. Los resultados indicaron que los proyectos en GPT implicaron tres temas principales, a saber: a. valorización del conocimiento individual y previo, b. cuestiones democráticas de grupo, c. la interacción social entre los componentes. Estos temas demostraron aproximaciones con las directrices del FORPROEX y las pautas de la Pedagogía Freiriana para la extensión universitaria. Concluimos que las extensiones en GPT mejoraron la participación activa de los actores envueltos y, por lo tanto, contribuyen a una formación académica crítica y autónoma que reconoce el colectivo.

Palabras clave: Extensión Universitaria; Gimnasia Para Todos; Grupos Universitarios, Pedagogía Freiriana.

INTRODUÇÃO

Discussões relativas à extensão universitária tiveram início no Movimento de Córdoba (Argentina) em 1918, cujo intuito foi entender essa atividade como um instrumento que permitia levar ao povo o conhecimento que era exclusivo para os que frequentavam a universidade, efetivando-a como uma instituição social e patrimônio da sociedade (MAZZILLI, 2011).

No Brasil, após recorrentes estudos, criou-se, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), com objetivo de fomentar políticas específicas de extensão para o ensino superior. Então, um documento de Política Nacional de Extensão Universitária foi elaborado para instituir conceitos, objetivos, princípios e diretrizes. Tais orientações tornaram-se necessárias para a implementação de normas e ações extensionistas que pretendessem garantir, de forma efetiva, transformações na universidade pública (FORPROEX, 2012) e para tal, a consideram como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora

entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Neste ínterim, a extensão universitária deve ocorrer por meio da interação com a sociedade, promovendo a comunicação entre os saberes científico e popular (GADOTTI, 2017), de forma que possibilite a materialização dos conhecimentos já produzidos (ensino) a partir da intervenção na realidade, fornecendo referências para a produção do saber (pesquisa), por meio de problemas reais vivenciados na sociedade (DALCIN; AUGUSTI, 2016; MARTINS, 2006; TAUCHEM; FÁVERO, 2011). Logo, ela não está à parte do ensino e da pesquisa, mas influencia ambos inter cruzando conhecimentos e saberes (GADOTTI, 2017).

As transformações educativas decorrentes da extensão universitária podem ser geradas quando seguem algumas diretrizes elencadas pelo FORPROEX (2012): a. Interação dialógica, em que orienta-se a produção do conhecimento a partir da interação entre a universidade e a sociedade, desenvolvendo o diálogo e troca de saberes, no intuito de superar o discurso de hegemonia acadêmica; b. a Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, no qual busca-se superar a dicotomia entre a visão holística e a



visão especializada, nas quais as tecnologias de intervenção social têm oscilado; c. a Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão em que haja maior efetividade ao processo de formação do estudante; d. Impacto na formação do estudante, por meio da ampliação do universo de referência e pelo contato direto com questões contemporâneas, possibilitando o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos e e. Impacto e transformação social, por meio da impressão política.

Somando-se a essas diretrizes, elencamos neste artigo o questionamento que o educador Paulo Freire levantou, em meados da década de 1980, sobre a extensão universitária. Nela, o autor denunciou a ação de transferência de um tipo de conhecimento que a universidade considera superior, para um lugar fora dela, no qual as pessoas – na concepção da universidade – pensam possuir um saber inferior, no sentido de torná-lo adequado, semelhante ao conhecimento acadêmico (FREIRE, 1985). Não obstante, Freire propôs a utilização de “comunicação” ao invés de extensão, pois este último traduz melhor qual deveria ser o verdadeiro sentido deste eixo na universidade: uma ação educativa que deve acontecer na prática da liberdade, possibilitando a tomada de consciência da realidade na qual e com a qual os sujeitos estão inseridos (FREIRE, 1985).

Acreditamos que as diretrizes elencadas pelo FORPROEX (2012) vão ao encontro de uma educação emancipatória, na qual Freire (1994; 1996) sugere a superação da mera transmissão de um conjunto de técnicas e competências necessárias ao mundo do trabalho, em prol de uma educação dialógica e problematizadora que possibilite a construção do conhecimento de forma compartilhada entre universidade e sociedade.

Para tanto, consideramos pertinente a utilização da pedagogia freiriana como orientadora metodológica das ações extensionistas. Ela se refere aos princípios que norteiam uma proposta de ensino baseada em experiências realizadas por Paulo Freire no início

da década dos anos de 1960. Trata-se tanto de práticas educativas concretas, quanto de um conjunto de saberes vinculados à prática docente (STRECK, 2010). Dentre as 27 exigências elencadas pelo autor como necessárias para ação educativa, ressaltamos (FREIRE, 1996):

- Reconhecimento aos saberes dos educandos: conhecimento e respeito aos saberes prévios que os educandos trazem consigo por meio da investigação sobre a realidade do contexto onde estão inseridos, com o intuito de relacionar com os conteúdos curriculares pretendidos na ação educativa, de forma que promova uma reflexão crítica sobre tal relação possibilitando uma transformação consciente;

- Corporeificação das palavras pelo exemplo: o educador deve ser democrático, incentivando e encorajando a argumentação dos educandos;

- Reconhecimento e assunção da identidade cultural: respeitar a identidade, individualidade e vivências socioculturais do educando, permitindo que este se assuma como sujeito histórico, com o propósito de criar condições para exercitar sua própria autonomia;

- Respeito à autonomia do ser educando: respeitar a cultura e os gostos do educando não impondo à ele os interesses do educador ou de um currículo pré-estabelecido;

- Disponibilidade para o diálogo: o educador deve ter consciência de que não sabe tudo e estar aberto para aprender com o educando e com a ação educativa; deve dialogar com a linguagem que os educandos dominam;

- Querer bem aos educandos: compreender que a afetividade e a alegria não se opõe à capacidade de ensinar e aprender com rigor metódico.

Foi então que nos questionamos: Uma vez que atuamos no Ensino Superior junto a cursos de graduação (Bacharelado e/ou Licenciatura) em Educação Física e/ou Esporte, como analisar



se os projetos de extensão se preocupam com as premissas discutidas acima?

Dada a impossibilidade de análise de todos os projetos atualmente existentes, nosso recorte se deu pelo viés da Ginástica para Todos (GPT), uma prática corporal que incentiva a prática gímnica por meio dos fundamentos das ginásticas interligados com princípios da inclusão e socialização, bem como aportes de diferentes manifestações, tais como brincadeiras, danças, lutas, esportes, manifestações folclóricas, entre outros (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

A literatura brasileira expoente neste campo de conhecimento sugere que a GPT seja desenvolvida respeitando princípios que estimulam a criatividade, colaboração, autonomia, liberdade, interação social, entre outros; com o intuito de propiciar aos praticantes elementos que contribuem para a formação humana do sujeito (AYOUB, 2007; CARBINATTO, 2012; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; SOUZA, 1997; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016). Ou seja, parece haver na GPT uma prática educativa enriquecedora e em consonância com a pedagogia freiriana e os princípios da extensão universitária. Mas, estariam os projetos de GPT atendendo tais premissas?

Neste sentido, este estudo tem a intenção de compreender, por meio do olhar dos extensionistas e participantes de projetos de extensão de GPT, como esta prática corporal tem sido trabalhada no contexto da Extensão Universitária, tomando como base teórica da análise a perspectiva das orientações da pedagogia freiriana e das diretrizes do FORPROEX.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa descritiva, de viés qualitativo, objetivou identificar no discurso de participantes de extensão universitária em GPT, características dos referidos projetos e sua relação com a pedagogia freiriana.

Como técnica de coleta de dados, utilizou-se de Grupos Focais (GF), pois estes são

considerados espaços de discussão e trocas de experiências em torno de um tema, além de permitir a coleta de dados de um maior número de participantes, com suas argumentações e contra argumentações, ao mesmo tempo (GONDIM, 2003; GATTI, 2005; TRAD, 2009).

Para a composição dos GF, dividimos os procedimentos em duas etapas. A primeira constituiu na seleção dos grupos universitários em GPT, balizados pelos seguintes critérios: 1. Grupo ginástico devidamente registrado como projeto de extensão em uma universidade pública. 2. Grupo com participação em pelo menos dois Festivais Universitários no Fórum Internacional de Ginástica Para Todos realizados em 2014, 2016 e 2018 e/ou ter participado de alguma edição da GINASTRA MUNDIAL. Esses eventos foram escolhidos, pois, o primeiro é considerado o principal evento de GPT da América Latina e, por ter caráter científico e preço acessível, possibilita a participação ampliada de grupos universitários. O segundo, pois é o maior festival de GPT organizado pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) e, inclusive, um dos únicos eventos sem viés competitivo preconizado por uma federação esportiva (PATRÍCIO; CARBINATTO; BORTOLETO, 2016).

Para identificar se o grupo era ou não genuinamente GPT, entrevistas individuais com os representantes de grupo foram realizadas previamente ao contato para a participação na atual pesquisa. Do total de 15 grupos pré-selecionados, nove grupos foram selecionados.

A segunda etapa consistiu em selecionar integrantes para compor os GF, que foram assim delimitados: 1. Integrantes dos grupos ginásticos que fossem acadêmicos e/ou graduados em Educação Física (Licenciatura e/ou Bacharel). 2. Os integrantes poderiam estar ativos ou não durante a realização da pesquisa. 3. Integrantes que possuíssem no mínimo um ano de participação no grupo ginástico. 4. Dentre estes, integrantes que participaram da elaboração, composição e apresentação de pelo menos uma coreografia.

Então, realizou-se três GF. O Grupo Focal 1 (GF1) foi composto por nove integrantes (um homem e oito mulheres) de cinco grupos de GPT



e teve a duração de 55 minutos. O segundo Grupo Focal (GF2) teve a participação de quatro participantes (dois homens e duas mulheres) representantes de três grupos de GPT distintos e teve a duração de 56 minutos e trinta segundos. Por fim, o último Grupo Focal (GF3) foi realizado com quatro participantes de um mesmo grupo ginástico, cujo tempo foi de vinte e seis minutos.

Os GF ocorreram em dias distintos e com a presença de quatro pesquisadores com diferentes funções (mediador, observador, relator e operador de gravação). Cada função foi devidamente treinada e realizou-se um estudo piloto para possíveis dúvidas naquelas.

Após apresentação sucinta da pesquisa e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), iniciou-se cada GF indicando nosso conhecimento em relação a coreografia ou história de cada grupo de GPT ali representados (previamente estudados) e, assim, mostrarmos nosso interesse no trabalho dos mesmos. Tal momento permitiu o que consideramos “quebra-gelo” e/ou maior aproximação entre pesquisador e parceiros na pesquisa. Um roteiro de questões norteou o processo, que constavam de perguntas como: Conte-nos sobre o grupo de ginástica para todos que você faz parte. Conte-nos sobre os encontros dos grupos que vocês fazem parte. Conte-nos como foi o processo de composição coreográfica que você já participou com o seu grupo.

Cada GF foi gravado em áudio e vídeo. O mediador das coletas elaborou um texto com as percepções gerais de cada entrevista e as percepções dos demais pesquisadores presentes na coleta foram gravadas ao final de cada GF e divididas por meio de uma mídia social. Todos esses materiais foram incluídos nas análises.

Para a confiabilidade dos dados, dois pesquisadores analisaram, separadamente, cada GF seguindo as premissas da Análise de

Narrativa (Clandinin e Connelly, 2015). Inicialmente, 14 temáticas foram encontradas. Após explicações e justificativas pormenorizadas, tais temáticas foram reorganizadas nos seguintes eixos: 1. Singularidade de uma prática democrática e coletiva (diferencial da GPT; valorização do indivíduo, interação sociais, questões democráticas de grupo; tensões; construção coreográfica e questões culturais); 2. A universidade como espaço para o desenvolvimento da GPT (contato com a GPT; influência na formação e atuação profissional, participação em eventos, intercâmbio cultural, extensão universitária) e 3. A ressignificação da prática esportiva (mudança de paradigma; competição e participação e experiência). Neste artigo, discutimos – apenas- aspectos do primeiro eixo.

É importante destacar que a coleta de dados só aconteceu após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 80426517.4.0000.5391.

Para garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes, na discussão dos resultados a seguir, todos os termos que identificavam os integrantes dos projetos foram substituídos por nomes fictícios.

RESULTADOS

O eixo narrativo intitulado “Singularidade de uma prática democrática e coletiva”, trouxe a campo temáticas pareadas as indicações de Paulo Freire à extensão universitária. Nossos resultados indicam que os projetos em GPT envolveram a valorização do indivíduo e do conhecimento prévio, questões democráticas de grupo e a interação social entre os componentes. A seguir, apresentamos características das temáticas e exemplo de discurso que a confirmaram.



Tabela 1 – Temáticas e exemplos dos discursos

TEMÁTICA	SIGNIFICADO	EXEMPLO
Valorização do indivíduo e do conhecimento prévio	Trata-se de discursos em que se considerou o conhecimento, nível técnico e demais características de cada pessoa	<i>“[...] a gente valoriza outras coisas que você já fez durante a sua vida, não precisa saber fazer ginástica, nós vamos ensinar o que a gente sabe e valorizar o que você também já sabe”.</i>
Questões democráticas de grupo	Refere-se à necessária discussão em grupo para tomada de decisões.	<i>“A gente sempre para muito pra conversar, surgiram muitas ideias legais [...]”.</i>
Interação social	Trata-se da interação social mencionada como um aspecto oportunizado pela GPT.	<i>“[...] acho que vai além da ginástica, entendeu? Acaba que nós nos tornamos amigos”.</i>

Fonte: construção dos autores

Valorização do Indivíduo e do Conhecimento Prévio

Foi unânime nos diferentes GF a confirmação de que os projetos de extensão em GPT valorizam e respeitam os conhecimentos prévios de cada indivíduo, bem como a opinião igualitária ou não, dos seus integrantes em relação a diferentes temas. Teóricos brasileiros confirmam esta característica como uma das principais na referida modalidade em nosso país (CARBINATTO; REIS-FURTADO, 2019).

Obviamente, cada projeto de GPT possui singularidades e características próprias do local e das pessoas que dela fazem parte, mas atentar para que as ações pedagógicas primem pelo coletivo e suportem as experiências de cada integrante parece ser indiscutível quando se espera que os participantes se tornem críticos e criativos (BORTOLETO; PAOLIELLO, 2017).

Uma vez a individualidade, a cultura, os saberes, as vivências e os gostos provenientes dos participantes são levados em consideração durante a prática educativa, induzimos que os projetos não somente respeitam, mas valorizam tais aspectos, há clara relação das práticas educativas dos projetos e o que sugere Paulo Freire (1985; 1994; 1996). Os integrantes parecem, inclusive, compreender que este

comportamento deve ser inerente à prática educativa, independente do papel que estejam exercendo (educadores ou educandos).

Os integrantes consideram que a GPT valoriza os conhecimentos prévios de cada indivíduo e retratam a importância em encorajar a participação de todos – não apenas pelo viés da superação técnica – mas e, sobretudo, pela consciência de que as experiências de outras práticas corporais ou da própria experiência de vida podem contribuir de alguma forma:

Muitas vezes as pessoas falam que nunca fizeram ginástica na vida. E a gente tem que falar, não tem problema, lá você vai aprender. E não precisa só saber ginástica né. A gente valoriza outras coisas que você já fez durante a sua vida, então é possível sim você participar de um grupo de GPT. Não precisa saber fazer ginástica, a gente vai ensinar o que a gente sabe e valorizar o que você também já sabe, que não precisa ser relacionado com a ginástica (Cíntia).

Traçando um paralelo entre esta temática e as diretrizes do FORPROEX, pode-se ponderar que ações desenvolvidas nos projetos de extensão em GPT se aproximam com a diretriz da interação dialógica, visto que reconhecem a importância da interação entre universidade e



sociedade, a partir da troca de saberes, da produção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento de metodologias que incentivem a participação e autonomia dos atores nela envolvidos. Ademais, esta interação beneficia e potencializa a transformação tanto da sociedade quanto da universidade, o que condiz com a diretriz de impacto e transformação social (FORPROEX, 2012).

Ademais, cada integrante colabora a partir dos conhecimentos que ele carrega consigo, sejam experiências motoras, questões culturais e/ou reflexões sobre determinado assunto. Karina elucida, por exemplo, que a GPT permitiu que a mesma se valorizasse e valorizasse os seus pares:

[...] e você acha tipo, nossa, eu tenho limitações! O que é a limitação do outro?

Há troca de saberes entre os integrantes, saberes acadêmicos, populares e de experiência de vida, ou seja, ações que valorizam e estimulam a participação de todos.

Interessante notar que é comum que as extensões em GPT tenham heterogeneidade dentro do grupo, uma vez que os grupos não possuem pré-requisitos no que se refere a raças, gêneros, nível social, nível físico, técnico e cultural diversificado. Logo, o congraçamento de diferentes individualidades parece inerente. Reconhecer-se, reconhecer o outro e abrir-se ao grupo torna-se, então, necessário para que juntos se crie a própria identidade do grupo. E, para tal, ações democráticas devem prevalecer.

Questões Democráticas de Grupo

Os integrantes indicaram que durante os encontros dos projetos de extensão são realizadas discussões, votações, pesquisas e reflexões acerca de diferentes questões, sinalizando que as decisões do grupo são tomadas de forma coletiva. Logo, as ações do projeto são desenvolvidas de forma democrática.

Há forte indicação de uma participação ativa dos integrantes em diferentes momentos do projeto, principalmente por meio do diálogo, fato que parece estimular o exercício da argumentação e da autonomia dos sujeitos

envolvidos, como sugere os princípios da pedagogia freiriana (FREIRE, 1985; 1994; 1996) e explicitada por Freire e Shor (1987, p. 64):

Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...] O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Nesse contexto, o FORPROEX (2012) salienta que iniciativas que estimulem reflexões conjuntas sobre diferentes temáticas são importantes e podem (e devem!) ocorrer a partir de ações extensionista como eventos, seminários ou nas atividades desenvolvidas nos encontros semanais dos projetos.

Por meio do projeto de extensão os integrantes reconheceram o aprendizado de um aspecto relevante que reflete na formação humana desse futuro professor: compreender e dialogar com respeito às ideias e opiniões (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017, p. 173) o que, por sua vez, pode induzir a uma prática profissional envolta pelos princípios primordiais da pedagogia.

Nessa direção, Lopes, Batista e Carbinatto (2017), realizaram um estudo acerca da GPT e o diálogo com a extensão universitária, especialmente no Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD), no qual foi sinalizado o trabalho coletivo de forma ampla no processo de construção coreográfica. Por meio de pesquisas, leituras, discussões, votações e experimentações foi possível elaborar uma coreografia por uma perspectiva crítica e posicionamento frente à temática escolhida. Isto posto, as experiências enriquecem a formação dos praticantes, ampliando a prática para além do fazer.

Gael reforça essa ideia ao comentar:

[...] houve discussão sobre o tema, trouxemos textos, imagens, discutimos



no final da aula [...].

Lara corrobora, indicando que:

[...] teve essa preocupação das professoras, da gente discutir, vamos conversar com o grupo, vamos decidir se vai ser assim se não vai, pra todo mundo participar.

Não obstante, a premissa do “viver em conjunto”, é inclusive elencada em importantes documentos e órgãos mundiais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2002) na obra “Aprender a viver juntos: a educação para a integração na diversidade”. Nela, discute-se o conceito de convivência como o ideal de uma vida comum entre grupos culturais, sociais ou politicamente diferentes. Outrossim, possui a conotação de resignação na hora de aceitar o outro.

A diretriz interação dialógica demonstra ter bastante relação com esta temática, uma vez que está situada no campo das relações, uma via de mão dupla para a produção do conhecimento entre os envolvidos nos projetos e que se aproxima da dimensão ética dos processos de extensão universitária.

Interação Social

Esta terceira temática que emergiu dos GF aponta para a experiência social que a GPT possibilita, a partir da convivência, do sentimento de pertencimento a um grupo e as relações afetivas criadas entre os integrantes.

A interação social expressa que as relações de afetividade não só se fazem presentes, como, possivelmente, são estimuladas no desenvolvimento dos projetos. A pedagogia freiriana reforça a necessidade de tal comportamento e pontua que laços entre educadores e educando não interferem na rigorosidade metódica do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

A intensidade das relações sociais entre os integrantes foi notável durante os três GF, expressos, inclusive, por linguagem corporal, como sorrisos nos lábios e expressões faciais que indicavam alegria. Ademais, integrantes do mesmo grupo se olharam com cumplicidade quando o assunto foi levantado.

Pode-se dizer que esta foi uma das principais características emergentes

[...]então vai muito além do que só os treinos e acabou. Tem pessoas lá que são do interior e falam vocês são a minha família aqui [...]. (Fabiana).

Ressaltamos que não podemos considerar – apenas – a participação em um grupo de GPT como diretamente envolto na criação de vínculos e estímulos sociais. A metodologia deve permitir que situações em que conhecer-se e conhecer o outro; entender-se e entender o outro; ouvir-se e ouvir o outro sejam enfatizadas.

Na GPT, a interação social é estimulada – não unicamente – pelas composições coreográficas (EHRENBERG; MIRANDA, 2016; PAOLIELLO et al., 2014). Foi unânime nos três GF que a condução da composição, em que o professor foi mediador e todos puderam opinar e compor a coreografia permitiu o entendimento metodológico voltado para valores da interação social.

Com constante dependência uns dos outros para que a composição acontecesse, os participantes dos grupos descreveram com entusiasmo como o processo de composição acontecia. Não raras às vezes, citaram o quanto a relação neste processo é estabelecida:

[...]eu falo que a gente acaba se tornando uma família, porque o vínculo se torna tão grande com o pessoal do grupo, porque você tem que conversar ideias, aceitar a ideia da pessoa [...]. (Karina).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de GPT analisados nesta pesquisa evocaram alguns dos saberes dispostos na pedagogia freiriana e que são inerentes à “natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (FREIRE, 1996, p.10), quais sejam: a pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade; o respeito à autonomia do ser educando; a disponibilidade para o diálogo.

Nossos resultados refletiram como as relações e interações sociais são importantes dentro de um grupo e, por sua vez, de uma sociedade. Conviver em grupo, tomar decisões,



dar opiniões, saber lidar com o outro requer cuidado, paciência e respeito, atitudes recorrentes nos grupos estudados, em que viver em conjunto pareceu ser um aprendizado de cada encontro. As narrativas desdobram para a coesão coletiva, ou seja, quando “os integrantes precisam aprender a pensar e agir em benefício do grupo, mesmo que isso implique abandonar a vontade pessoal” (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017, p. 274).

Tendo um dos desafios da extensão universitária o incentivo ao protagonismo discente no processo de transformação da educação superior (FORPROEX, 2012), concluímos que as extensões em GPT potencializaram a participação ativa dos atores envolvidos e, portanto, contribui para uma formação acadêmica crítica, autônoma e que reconheça o coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.
- BORTOLETO, Marco Antônio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth. **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas, SP: Unicamp, 2017.
- CARBINATTO, Michele Viviene. **A atuação do docente de ginástica nos cursos de licenciatura em Educação Física**. 259. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CARBINATTO, Michele Viviene; FURTADO, Lorena Nabanete Reis. Choreographic process in gymnastics for all. **Science of gymnastics journal**, v. 11, n. 3, p. 343-353, nov., 2019.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EdUFU, 2015.
- DALCIN, Larissa; AUGUSTI, Rudinei Barichello. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Elo - Diálogos em Extensão**, v. 5, n. 3, p.1-12, dez. 2016.
- EHRENBURG, Mônica Caldas; MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes. Cia Alfa de ginástica geral: para além da extensão universitária. In: MIRANDA, Rita de Cassia Fernandes; EHRENBURG, Mônica Caldas; BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. **Temas emergentes em ginástica para todos**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, AM, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** Rio de Janeiro, 17 fev 2017. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>> Acesso em: 25 novembro de 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, nov., 2003.

GRANER, Larissa; PAOLIELLO, Elizabeth; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Grupo Ginástico Unicamp: potencializando as ações humanas. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PAOLIELLO, Elizabeth. **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

LOPES, Priscila; BATISTA, Mellina Souza; CARBINATTO, Michele Viviene. Ginástica para Todos e arte: diálogos possíveis na extensão universitária. In: CONGRESSO DE GINÁSTICA PARA TODOS D DANÇA NO CENTRO-OESTE, 2017. **Anais...** Goiânia, GO, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **Indissociabilidade ensino pesquisa extensão**. São Paulo, 2007. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). 2006. Disponível em: <http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/07_03_2014_218/2_ensino_pesquisa_extensao.pdf>. Acesso em: 20 de novembro 2019.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista brasileira de política e administração da educação**, v. 27, n. 2, p. 205-221, mai./ ago., 2011.

PAOLIELLO, Elizabeth e colaboradores. **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos**. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

PATRÍCIO, Tamiris Lima; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho; CARBINATTO, Michele Viviene. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 30, n.1, p. 199-216, 2016.

SOUZA, Elizabeth. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1997.

STRECK, Danilo. Pedagogia (s). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas críticas**, v. 17, n. 33, p. 403-419, mai./ago., 2011.



TOLEDO, Eliana; TSUKAMOTO, Mariana Harumi; CARBINATTO, Michele Viviene. Fundamentos da ginástica para todos. In: NUNOMURA, Mirian (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

Dados do autor:

Email: melsouza@usp.br

Endereço: Rua das Mercês, 380, Centro, Diamantina, MG, CEP 39100-000, Brasil

Recebido em: 13/02/2020

Aprovado em: 17/03/2020

Como citar este artigo:

BATISTA, Mellina Souza e colaboradores. Ginástica para todos: questões sobre uma experiência de aprendizagem crítica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 194-204, jan./abr., 2020.



ESCOLA E CULTURA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA VALORIZAÇÃO DOS SABERES CULTURAIS LÚDICOS POR MEIO DOS JOGOS TRADICIONAIS

SCHOOL AND CULTURE: THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE VALORIZATION OF LUDIC CULTURAL KNOWLEDGE THROUGH TRADITIONAL GAMES

ESCUELA Y CULTURA: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA VALORAR EL CONOCIMIENTO CULTURAL A TRAVÉS DE JUEGOS TRADICIONALES

Marcos Vinícius Guimarães de Paula
Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, Anápolis, Goiás, Brasil
Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com

RESUMO

Esse texto discute a respeito da escola como espaço destinado às manifestações culturais, discorrendo sobre o conceito antropológico de cultura, folclore e cultura popular. Ademais, analisa as contribuições da disciplina de Educação Física na tematização, na problematização e no resgate dos jogos tradicionais para a valorização da cultura lúdica. Nesse contexto, defendemos que o trabalho do professor de Educação Física na escola seja de um agente cultural, sendo sua atuação fundamental para resgatar a vivência das brincadeiras lúdicas tradicionais. Destarte, avaliamos que o jogo tradicional colabora para o desenvolvimento motor, social e psicológico do educando, isto é, um desenvolvimento integral do aprendiz e também coopera para o reconhecimento e a contemplação do patrimônio cultural popular.

Palavras-chave: Cultura; Educação Física; Jogos Tradicionais.

ABSTRACT

This text discusses about the school as a space destined for the cultural manifestations, discussing the anthropological concept of culture, folklore and popular culture. Furthermore, it analyzes the contributions of the Physical Education discipline in the thematization, problematization and rescue of the traditional games for the valorization of the playful culture. In this context, we defend that the work of the Physical Education teacher at school be from a cultural agent, being his fundamental role is to rescue the experience of traditional playful games. Thus, we evaluate that the traditional game contributes to the motor, social and psychological development of the student, that is, an integral development of the learner and also it contributes to the recognition and the contemplation of popular cultural heritage.

Keywords: Culture; Physical Education; Traditional Games.

RESUMEN

Este texto discute sobre la escuela como un espacio para manifestaciones culturales, discutiendo el concepto antropológico de cultura, folclore e cultura popular. Además, analiza las contribuciones de la disciplina de Educación Física en la tematización, problematización y rescate de los juegos tradicionales para la valorización de la cultura lúdica. En este contexto, sostenemos que el trabajo del maestro de Educación Física en la escuela es el de un agente cultural, y su función fundamental es rescatar la



experiencia de los juegos lúdicos tradicionales. Por lo tanto, evaluamos que el juego tradicional contribuye al desarrollo motor, social y psicológico del alumno, es decir, un desarrollo integral del alumno y también contribuye al reconocimiento y la contemplación del patrimonio cultural popular.

Palabras clave: Cultura; Educación Física; Juegos Tradicionales.

INTRODUÇÃO

A finalidade desse trabalho é conferenciar sobre a escola como espaço social que deve contemplar as várias formas de manifestações culturais. Destacamos em especial a cultura popular lúdica, a fim de que seus sentidos e seus significados expressos pelo seu simbolismo sejam reconhecidos e apreciados. Para isso, o texto dialoga sobre o conceito de cultura, o folclore e a cultura popular.

Nesse sentido, apontamos as possíveis contribuições da disciplina de Educação Física em uma perspectiva cultural para a tematização e o resgate da cultura popular lúdica dos jogos e das brincadeiras tradicionais e populares.

No que concerne à fundamentação teórica, o presente texto recorreu às obras de Geertz (1989), Mello (1982) e Chauí (2008) para pensar sobre o conceito antropológico de cultura e sua relação com o folclore e a cultura popular. As ideias de Daolio (1996; 2007), Kishimoto (2000), Faria Júnior (1996), Bernardes (2005), Nogueira (2007) foram fundamentais para problematizar a Educação Física Escolar sob a ótica cultural, bem como para discorrer a respeito do jogo tradicional. E as ideias de Neira (2018) nos ajudaram a pensar criticamente as práticas corporais, fazendo uma análise sócio-histórica dos jogos populares como conteúdo a ser vivenciado nas aulas de Educação Física.

UM OLHAR ANTROPOLÓGICO PARA A CULTURA

Dos passos do frevo em Pernambuco às danças gaúchas, passando pela encenação das batalhas medievais entre mouros e cristãos na cidade de Pirenópolis (Goiás), saboreando o tempero paraense de um tacacá ou experimentando um prato de insetos como

faziam os astecas e ainda fazem alguns povos, mergulhamos na riqueza do universo da cultura.

As danças, as vestimentas, os costumes, a culinária, as lendas, as histórias, as tradições, as festas e os hábitos expressam a cultura de um povo de uma determinada região. De fato, quando se fala em cultura, muitos remetem às suas manifestações, entretanto é basilar compreender em termos de ciência o que é a cultura, sendo essa uma das intenções deste trabalho.

Definir cultura não é uma tarefa simples. Para isso, buscamos na antropologia caminhos que possibilitem uma melhor compreensão dessa temática tão complexa. Recorrendo inicialmente à Antropologia Cultural, ramo da Antropologia Geral, concordamos com Mello (1982, p. 37) ao afirmar que cultura é “este conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e várias outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”. Dessa forma, vários assuntos relacionam-se com a cultura como “política, religião, arte, artesanato, economia, linguagem, práticas e teorias, crença e razão, um mundo realmente de aspectos os mais complexos” (MELLO, 1982, p. 37).

Aqui, a cultura é entendida enquanto estudo do comportamento humano, sendo ela todo conjunto do que o ser humano produz, pensa e faz. Nesta direção, Aranha e Martins (1986) pontuam que o ser humano constrói sua história por meio da cultura, uma vez que é por meio de suas vivências que ele testa caminhos e vai adquirindo experiências.

De acordo com Chauí (2008) a “cultura exprime, de maneira historicamente determinada e materialmente determinada, a ordem humana simbólica com uma individualidade própria ou uma estrutura própria” (CHAUÍ, 2008, p. 57). A cultura passa a ser entendida como mecanismo de produção da vida, isto é, produção dos sentidos da música, da dança, do teatro, do



vestuário, das relações sociais, dentre outros aspectos. A compreensão de cultura ocorre por meio de símbolos e signos que denotam significados.

No que se refere ao simbolismo, faz-se necessário discutir a respeito da cultura de acordo com a Antropologia Social, destacando o autor Clifford Geertz. Nesse texto, a cultura não será entendida como um padrão ou modelo, mas sim como um conjunto de símbolos como a linguagem, os sinais, os desenhos e os gestos que expressam significados, dando sentido à existência do ser humano e modificando o seu modo de viver e seus comportamentos (GEERTZ, 1989).

Vale destacar que a cultura é inerente ao ser humano. Sem ela, o ser humano não teria identidade, perderia sua história e ficaria perdido no tempo, sem passado, presente ou futuro. Sua vida seria vazia de sentido. A cultura é imprescindível para a existência humana, visto que sem ela:

O comportamento do homem seria ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura [...] não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade (GEERTZ, 1989, p. 58).

Na discussão sobre cultura é comum esbarrarmos na temática do folclore, sendo fundamental verificar a relação entre esses para os diferenciar. A lenda de um homem jovem e bonito que seduz e conquista mulheres em bailes, as levam para a beira de um rio, as engravidam e depois mergulha nas águas do rio para transformar-se em um boto serve como exemplo para elucidar o folclore. O “Boitatá”, o “Curupira”, a “Mula-sem-cabeça” e o “Saci-Pererê” são outros contos que ilustram a riqueza do folclore brasileiro.

O folclore está inserido no contexto amplo da cultura. Trata-se da manifestação cultural do povo, da cultura popular, do saber popular, das tradições populares. Constitui “as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação” (BRANDÃO, 1984, p. 31). Ele tem a aceitação

coletiva como uma importante característica que o define, ou seja, ele é criado e experimentado pelo povo, possui uma essência popular.

Nesse caminho, entendendo que a cultura popular está atrelada ao folclore e esses pertencem ao universo da cultura, tema deste trabalho, torna-se pertinente compreendê-la melhor. Quanto ao termo “popular”, concorda-se que “o popular, olhando pelo prisma do folclore é o que se refere à tradição”. (CATENACCI, 2001, p. 31). Popular é a tradição que perdura, na qual o povo é o ator principal em cena, não se referindo à ideia de popularidade, ou seja, o que é mais aceito, mais usado, agrada mais, como deseja passar a mídia a serviço da indústria cultural. A esse respeito, pode-se afirmar que:

O popular é visto pela mídia através da lógica do mercado, e cultura popular para os comunicólogos não é o resultado das diferenças entre locais, mas da ação difusora e integradora da indústria cultural. O popular é, dessa forma o que vende, o que agrada multidões e não o que é criado pelo povo. [...] Além disso, para o mercado e para a mídia o popular não interessa como tradição, ou seja, como algo que perdura. Ao contrário, o que tem popularidade na indústria cultural deve ser, após atingir o seu auge, relegado ao esquecimento, a fim de dar espaço a um novo produto que deverá ser acessível ao povo, ser do gosto do povo, enfim, ser popular. (CATENACCI, 2001, p. 32).

À vista disso, a cultura popular é produzida pelo povo como resultado das interações contínuas entre as pessoas. Ela surge dos costumes e das tradições, revelando assim a identidade popular. Colaborando com a discussão, Aranha (1989) destaca a diferença entre cultura popular e cultura erudita, na qual essa última trata-se da produção acadêmica vinculada à ciência, pertencendo à classe média e alta. Em contrapartida, a cultura popular,

De maneira geral, é a cultura produzida pelo homem do campo, das cidades do interior ou pela população suburbana das grandes cidades. No sentido mais comum, cultura popular é identificada com folclore, como sendo o conjunto de lendas, contos, provérbios, práticas e



concepções transmitidas oralmente pela tradição (ARANHA, 1989, p. 17).

Nesse seguimento, para argumentar sobre a importância da cultura popular, o presente texto passa a discutir a respeito da escola como espaço social que deve cooperar na tematização e na valorização dos saberes culturais populares, destacando a contribuição da disciplina de Educação Física como forte aliada nessa luta de conscientização crítica e cultural.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PARA LEGITIMAÇÃO DOS SABERES CULTURAIS

Entendendo a escola como uma instituição cultural, onde a cultura está presente, sendo pensada, produzida e transmitida, esse artigo alerta sobre a relevância das manifestações culturais serem trabalhadas no âmbito escolar, em específico no componente curricular da Educação Física, a fim de que o patrimônio cultural do movimento humano seja contemplado e reconhecido.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Educação Física deve auxiliar na “valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade” (MEC/PCN-EF, 1998, p. 92). Em consonância, pontuamos que a Educação Física Escolar deve ser percebida como prática cultural que traz sentido e significado para o educando, permitindo que o mesmo desfrute dos saberes culturais e da cultura de movimento produzida pela humanidade. Entretanto, esse trabalho propõe ir além da proposta dos PCNs, compreendendo a cultura sob a visão da Antropologia para se poder verificar os significados das manifestações corporais e culturais, bem como para colaborar no fortalecimento das identidades culturais.

Avaliamos que o trabalho com os conteúdos culturais possibilita valorizar as tradições populares e a aquisição de conhecimentos, mergulhando o alunado nos valores, nos saberes e nos costumes de várias matrizes culturais. Ademais, contribui para despertar a consciência cultural do aprendiz, fazendo com que visualize a

necessidade de se preservar a sua herança cultural. Para assim pensar, recorremos a Freire (2018) que nos alerta sobre a necessidade do compromisso do educador com a consciência crítica do educando.

Nesta direção, alguns conteúdos apresentam-se como elementos culturais a serem trabalhados nas aulas de Educação Física, almejando a leitura crítica da realidade por parte do sujeito aprendiz e a sua colaboração no que tange a reconhecer e resgatar, se preciso for, a cultura popular para o fortalecimento da identidade cultural por meio do legado das tradições populares. Esses conteúdos são os jogos tradicionais e as brincadeiras populares, as danças folclóricas, as cantigas de roda, a capoeira, dentre outros elementos da cultura corporal de movimento produzidos historicamente.

Primeiramente, é primordial que o professor de Educação Física compreenda o grande valor desse trabalho cultural, afinal “ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano (DAOLIO, 2007, p. 2-3). Nessa perspectiva, a Educação Física e as demais disciplinas do currículo escolar precisam se atentar e compreender que cultura e escola são indissociáveis.

Segundo Costa e Terra (2007), a Educação Física contribui para que os alunos possam ampliar seus saberes, conhecendo a história, os costumes, os rituais, a maneira de ser e agir de um povo. Contudo, para que isso ocorra, o professor precisa ajudar o aluno a mergulhar em um oceano cultural, almejando que esse visualize a necessidade de preservar o patrimônio cultural do povo ao qual pertence, não deixando que a cultura fique empoeirada nos livros.

Daolio (1996) aponta que a Educação Física na escola deve trabalhar com a cultura dos alunos, ou seja, com o contexto cultural na qual ela está inserida, considerando a história de vida do alunado, bem como sua bagagem cultural. Ora, o saber corporal dos alunos, isto é, a sua história de vida corporal é essencial para um trabalho crítico e contextualizado nessa disciplina. Portanto, a Educação Física deve:



Partir do conhecimento corporal popular e das suas variadas formas de expressão cultural, almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento (DAOLIO, 1996, p. 40).

Nessa direção, a Educação Física deve colaborar para despertar a consciência dos alunos e, assim, estimulá-los a cuidar de seu acervo cultural para que eles tenham a possibilidade de conhecer a “cultura de sua região, bem como de outras do Brasil e do Mundo, como uma alternativa ‘rica’ para o conhecimento das peculiaridades locais e para a ampliação de conhecimento” (COSTA; TERRA, 2007, p. 01).

Recorremos novamente a Freire (2018) com o propósito de perceber o papel da consciência no acontecer histórico e afirmar que os alunos devem experimentar as manifestações culturais, para que tenham consciência e reconheçam a importância em conservá-las, permitindo que seja criada uma identidade cultural.

O professor de Educação Física deve desenvolver a tarefa de agente cultural, possibilitando vivências culturais nas quais o corpo seja expressão, pois os conteúdos da Educação Física permitem:

Uma possibilidade de vivências corporais com características lúdicas de diversas culturas. A Educação Física contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e movimento. Culturalmente, ela permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais (COSTA; TERRA, 2007, p. 01).

A seguir, trataremos especificamente sobre a temática dos jogos tradicionais como conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, pontuando sua ajuda para enaltecer a cultura popular no ambiente escolar.

OS JOGOS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BRINCAR E APRENDER COM A CULTURA POPULAR

Discutiremos os jogos tradicionais como elemento cultural, acreditando ser relevante debatê-los primeiramente enquanto método de ensino, uma vez que a brincadeira tradicional é um instrumento pedagógico que permite o jogar com tradição e o brincar com a cultura.

O jogo tradicional está inserido no contexto do jogo, da brincadeira e do brinquedo. Segundo Friedmann (1996), ele se insere no contexto da atividade lúdica e deve ser utilizado nos processos formativos escolares. Jogar também é aprender, pois a vivência corporal permite que o aluno, por meio de seu corpo, comunique-se com o mundo e compreenda o mesmo, assimilando valores, ideias e até mesmo padrões.

O jogo contribui para o desenvolvimento integral do educando, em que corpo e mente não se separam, mas se complementam porque como nos lembra Friedmann (1996, p. 70), “o jogo constitui um meio de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, lingüístico e físico-motor”. Além disso, possibilita a socialização, o trabalho em grupo, no qual aluno “se habitua a considerar o ponto de vista de outrem, e sair de seu egocentrismo original. O jogo é atividade de grupo” (CHATEAU, 1987, p. 126). Sendo assim, o aluno precisa ouvir e aceitar a opinião do outro porque o jogo propicia a convivência. Ele precisa dialogar com seus colegas, pois a sua opinião nesse espaço de negociação e de conflito é apenas mais uma. A esse respeito, Friedmann (1996, p. 65) ressalta que:

Durante o jogo, a criança pode escolher entre aceitar ou discordar de certas convenções, promovendo seu desenvolvimento social. O jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociação, lealdade e estratégias, tanto de cooperação como de competição.

Jogar e brincar também proporciona que o aluno assimile a sociedade a qual pertence. Conforme Friedmann (1996), ao jogar, o educando internaliza os meios sociais, integra os símbolos construídos socialmente como os valores, as crenças e o conhecimento. Cabe dizer também que uma das funções essenciais do jogo corresponde às “habilidades humanas”, em que jogar é uma preparação para a vida, contribuindo



significativamente para formação do ser humano. A respeito dessas funções, Soler (2006, p.45-46) destaca que o jogo:

1. Serve para explorar: o mundo que rodeia quem joga, como também explorar as suas próprias atitudes.
2. Reforça a convivência: o alto grau de liberdade que o jogo permite faz com que as relações fiquem mais saudáveis, e dependendo da orientação que o jogo oferece, pode modificar e aprimorar o relacionamento interpessoal.
3. Equilibra corpo e alma: devido ao seu caráter natural, atua como um circuito auto-regulável de tensões e relaxamentos.
4. Produz normas, valores e atitudes: tudo o que acontece no mundo real pode ser utilizado dentro do jogo através da fantasia.
5. Fantasia: transforma o sinistro em fantástico, sempre dentro de um clima de prazer e divertimento.
6. Induz a novas experimentações: permite aprender através de erros e acertos, pois sempre se pode começar um novo jogo.
7. Torna a pessoa mais livre: dentro de um jogo existem infinitas escolhas, permitindo à pessoa que joga estruturar-se frente as dificuldades.

Segundo o Coletivo de autores (1992, p. 65-66), o jogo ajuda a desenvolver a autonomia do sujeito, uma vez que jogando o aluno “opera com o significado de suas ações, o que o faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo torna-se consciente das suas escolhas e decisões”. Desta forma, jogar é indispensável para o aluno. É visível a atuação social de um aluno que possui uma rotina de vivência corporal. Ele conhece as possibilidades de seu corpo, tem suas habilidades motoras bem trabalhadas, está integrado no mundo e na sociedade, é criativo e também autônomo. Quando o aluno não possui vivência corporal, seu corpo fica amordaçado, o que traz consequências para sua vida, sendo que ele poderá se tornar “uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” (CHATEAU, 1987, p. 14).

Retomando a discussão cultural, vale reforçar que o jogo tradicional apresenta-se como um conteúdo a ser vivenciado e estudado nas aulas de Educação Física, permitindo conhecer,

aprender, valorizar e preservar o saber popular lúdico. Segundo Friedmann (1996), os jogos tradicionais são aqueles vinculados à cultura, ao processo histórico, à tradição e são passados de geração a geração. Portanto, o jogo tradicional é uma expressão da cultura folclórica que auxilia manter viva as expressões populares, dado que pelas brincadeiras tradicionais, o aluno pode reconhecer sua identidade cultural e ao mesmo tempo ampliar suas experiências culturais, o que permite a aquisição de uma gama de conhecimentos.

Destacamos ainda que o jogo tradicional é um artefato histórico. Assim, é preciso analisá-lo para além do “jogar por jogar”, mas como elemento da cultura simbólica. Por exemplo, na época escravocrata os jogos reproduziam as relações de poder, em que os meninos da casa grande (os “sinhozinhos”) montavam nos filhos de escravos, fazendo-os de seus cavalos, brincando de montaria. Durante o período do engenho, as “sinhazinhas” já aprendiam o seu papel social de cuidar da casa, gerenciando o trabalho das meninas escravas (KISHIMOTO, 2006).

A batata quente, o jogo do belisco e o chicotinho sofreram influências do cotidiano, do patriarcalismo e do sistema rude de transporte da época dos engenhos de açúcar no Brasil. O saci-pererê, a mula-sem-cabeça, a cuca, o boitatá e outras lendas presentes até hoje no nosso folclore eram contadas às crianças choronas das casas grandes e das senzalas (BERNARDES, 2005).

O famoso jogo da “amarelinha” que tem como destino o “céu” representa uma possível influência da igreja católica advinda desde a idade média (MELLO, 1982). Ainda dentro do simbolismo dos jogos elencamos que:

O mastro de cocanha ou pau-de-sebo está ligado aos mitos da conquista do céu; o futebol, a disputa do globo solar entre duas pátrias antagonistas [...]. O papagaio (pandorga, pipa) representavam no Extremo Oriente, a alma exterior do seu proprietário, o qual, permanecendo, embora, no solo, estava ligado magicamente (e efetivamente, pelo fio) a frágil armação de papel de seda entregue aos remoinhos das correntes aéreas. Na Coréia, a pipa



funcionava como bode expiatório, para libertar dos males uma comunidade pecadora. (CHEVALIER; GHEERBRANT apud FRIEDMANN, 1996, p. 52).

Esses tantos exemplos nos revelam como o jogo tradicional precisa ser entendido como um exercício de descoberta da vida, pois ele traz consigo as representações sociais de um dado momento histórico. Ele é carregado de um rico simbolismo que merece ser explorado. Desse modo, verificamos a necessidade da Educação Física tratar o jogo como produção cultural, uma vez que ele expressa sentidos, possui história e representa a vida. É necessário analisar o jogo:

Não como um produto de determinantes biológicos para o aperfeiçoamento da técnica esportiva ou para o desenvolvimento da aptidão física, mas compreendê-lo como uma manifestação contraditória constituída na complexidade que envolve a vida social e marcada tanto por situações de injustiça e desigualdade, como por possibilidades e utopias (NOGUEIRA, 2007, p. 130-131).

Cabe ressaltar ainda que por meio dos jogos tradicionais podemos conhecer as tradições culturais. O aluno pode compreender que as brincadeiras de hoje ainda guardam características típicas dos jogos indígenas caracterizados pela imitação de animais, pelo uso de armadilhas para capturar passarinhos e a proximidade com a natureza (KISHIMOTO, 2006). Pode perceber também que muitas brincadeiras indígenas continuam presentes nos dias de hoje. Sobre isso, elenca-se que:

Muitas brincadeiras de imitação de animais e aves, como vôo das borboletas, a ema, o pulo do sapo, além dos jogos de pegador personalizados por animais como lobos, carneirinhos, veadinhos, entre outros, continuam participando da cultura infantil de crianças de todo o Brasil. (KISHIMOTO, 2006, p. 73).

Em suma, o jogo tradicional deve ser visto como uma teia de sentidos e significados a ser jogada e desvendada, afinal ele tem um porquê de ser. A brincadeira popular tradicional é manifestação cultural, é conhecimento e é rico

em simbologia, não podendo ser deixado de lado, não podendo ser tratado dentro de uma cultura esvaziada. A Educação Física Escolar, ao tratar dessa categoria de jogos, vem ajudar para que a cultura popular se fortaleça, permitindo que a produção popular seja aclamada.

No que tange à prática pedagógica na Educação Física, uma possibilidade interessante de trabalho é propor que os alunos sejam pesquisadores e perguntem aos seus pais, tios e avós sobre como eram os seus tempos de brincadeira, quais eram as brincadeiras que participavam e como essas eram desenvolvidas. Destacamos ainda o quão importante é considerar o conhecimento do aprendiz, conhecendo e trabalhando com os jogos e as brincadeiras que os mesmos costumam participar, visto que estaremos respeitando o conhecimento e a cultura do educando. Nessas condições, teremos um rico conteúdo cultural da comunidade escolar a ser trabalhado, jogado e revelado.

Para Crozara e Amaral (2005), a brincadeira tradicional estimula também o pensamento crítico-reflexivo, na medida em que busca promover nos alunos a compreensão sobre o porquê e como as coisas acontecem, a capacidade de criação, a prática da linguagem pela ação comunicativa, assim como a possibilidade de que os mesmos se comprometam progressiva e conscientemente com sua cidadania.

As vivências culturais por meio do jogo e da brincadeira tradicional podem colaborar para criticidade do aprendiz, pois permitem a reflexão sobre a rua como espaço de jogar, a perda deste espaço nos dias de hoje, os fatores que contribuíram para esta realidade e os mecanismos sociais que podem fazer com que as tradições culturais desapareçam. Ademais, não podemos esquecer que permitem que o prazer em brincar/jogar não se perca, colaborando para que a alegria do jogo continue alimentando muitos sorrisos.

A brincadeira tradicional é um conteúdo que reverbera a cultura popular na Educação Física Escolar, reforçando a tradição para perpetuá-la. Entretanto, há de se frisar que para tratar o jogo como conteúdo cultural, torna-se importante o



entendimento da Educação Física enquanto prática cultural (DAOLIO, 1996).

TEMATIZAR, PROBLEMATIZAR E RESGATAR O JOGO TRADICIONAL

Apesar de educar, possibilitar o desenvolvimento integral e ser uma manifestação cultural, o jogo tradicional corre o risco de ser esquecido. Na análise de Faria Junior (1996, p.59), os jogos populares infantis foram sendo perdidos ou transformados em função dos processos de urbanização e de industrialização.

Vários fatores contribuem para a possível extinção do jogo tradicional. As grandes transformações na organização social alteraram profundamente a vivência lúdica. O êxodo rural provocou o inchaço nos grandes centros urbanos, como consequência a rua já não é mais espaço seguro para se brincar devido ao alto fluxo de veículos e à violência.

Soma-se a isso, o reduzido ou escasso tempo reservado ao jogo, em função da preocupação excessiva de muitos pais com o futuro de seus filhos. Os cursos de inglês, de informática, a mídia, as inovações tecnológicas como o vídeo game e o computador são outros fatores que podem contribuir para o enfraquecimento do brincar popular. Além desses, Friedmann (1996, p. 49) pondera:

Assim como outras manifestações da cultura popular de um país, os jogos sofrem constantes transformações: por não estarem registrados de forma escrita e por constituírem uma obra de criação coletiva; e, por serem transmitidos de forma expressiva, seja verbal ou gestualmente, de uma geração a outra, eles correm o risco de desaparecer.

Como vivemos em um mundo de transformações das mais variadas possíveis como as tecnológicas, as sociais e as geográficas, a identidade cultural também pode ser transformada, uma vez que em toda cultura tudo é movimento, pois uma característica marcante da cultura sob prisma antropológico é que ela é dinâmica (LARAIA, 2001). Entenda-se identidade cultural pelo sentimento de pertencimento a uma sociedade, levando em

consideração os símbolos (costumes, valores e hábitos) que estabelecem a comunhão dos membros de um grupo. Sendo assim, embora a identidade cultural não seja imutável, acreditamos ser relevante lutar para que a sua essência prevaleça, visto que assim a história com seu simbolismo não será esquecida nem tampouco as tradições culturais ficarão restritas ao passado.

Nesse pensar, ao resgatar os jogos tradicionais é vital atentar-se para o fato de que o mesmo muda com o decorrer do processo histórico. O jogo está submetido a um devir histórico-social, uma vez que acompanha o movimento dinâmico das mudanças sociais. As crianças de hoje não jogam exatamente como as de ontem e provavelmente não jogarão como as de amanhã. Como lembram Conceição e Nogueira (2004, p. 18):

As crianças de hoje já não brincam com carros de bois em madeira, pois estão inseridas no seu tempo tal como os seus avós e bisavós estavam contextualizados nos seus. O mundo das crianças de hoje é o mundo da informação e da realidade virtual, é o mundo dos complexos sistemas tecnológicos e da economia global. Não é um mundo pior nem melhor, é simplesmente diferente.

À vista disso, não se pode apenas trazer de volta o jogo do passado, mas “é possível revivê-los, transformando-os e adaptando-os às condições contemporâneas [...] sob a condição de preservar seu significado básico”. (FRIEDMANN, 1996, p. 50). É oportuno manter a essência do jogo mesmo que sejam necessárias algumas mudanças, afinal vivemos em outro momento histórico.

Cabe ressaltar ainda que nesse processo de resgate cultural é relevante entender também os aspectos que podem colaborar para a criação, a manutenção e o desaparecimento dos jogos. Sobre os jogos tradicionais, em uma reflexão crítica, é adequada:

A busca de compreensão do seu sentido e significado para as gerações passadas e presentes, dos mecanismos sociais, políticos e/ou econômicos que contribuem para sua permanência ou não e das influências que os modos de vida e



de organização social têm neste processo (CROZARA; AMARAL, 2005, p. 93).

Nessa perspectiva, a Educação Física na escola ajuda no resgate do jogo tradicional, sendo fundamental deixar claro que acreditamos que muitos professores já desenvolvem um bom trabalho nos espaços escolares no que corresponde à brincadeira tradicional, não precisando resgatá-los, porém acredita-se que esse artigo vem ajudar a despertar o olhar antropológico dos docentes para esse objeto de estudo. Além disso, o presente artigo serve para alertar aqueles professores que ainda não enxergaram o risco do enfraquecimento, do

esquecimento e do possível desaparecimento dos jogos tradicionais como elemento da cultura simbólica popular e infantil.

Para facilitar o trabalho de tematizar, problematizar e resgatar a brincadeira tradicional, Friedmann (1996) apresenta em seu livro uma relação dos jogos coletados entre 1900 e 1990, classificando-os em doze categorias descritas a seguir com alguns exemplos de jogos. Logo, registramos que esse trabalho também serve como uma pequena fonte de pesquisa e de inspiração para a prática pedagógica na Educação Física Escolar.

Quadro 1 – Categorias dos Jogos Tradicionais

Categorias dos Jogos Tradicionais	Exemplos
1 – Fórmulas de escolha	Dona Chica, em cima do piano e par ou ímpar.
2 – Jogos de perseguir, procurar e pegar	Bandeirinha, barra-manteiga, coelhinho sai da toca, ajuda-ajuda, balança caixão, cabra cega e caça ao tesouro.
3 – Jogos de correr e pular	Boca-do-forno, corrida com saco, carrinho de mão, mão na mula e elástico.
4 – Jogos de atirar	Amarelinha, bolinha de gude, piriquito (bete), argola da sorte, jogos de pedrinhas, pião, taco e tomba lata.
5 – Jogos de agilidade, destreza e força	Batata quente (passar a bola), dança das cadeiras, queimada, cabo de guerra, zig-zag e queda de braço.
6 – A) Brincadeiras de roda	Ciranda, escravos de Jó, a canoa virou, ciranda, se eu fosse um peixinho e Terezinha.
B) Canções, jogos de bater palmas, parlendas, rimas e trava-línguas	Eu e as quatro, pirulito que bate-bate e picotom.
C) Jogos de cócegas	Dedo mindinho, gato xadrez e tocinho.
7 – Jogos de adivinhar e pegadas	Forca, gato mia e passar anel.
8 – Prendas	-
9 – Jogos de representação	Mímica, fitas e mulher não beba pinga.
10 – Jogos de faz-de-conta	-
11 – Jogos com brinquedos construídos	Cata-vento, papagaio e perna de pau.
12 – Jogos de salão	
A) Jogos de amor	Correio elegante, telefone-sem-fio e malmequer.
B) Jogos de mesa	Cruco, baralho e onça.

Fonte: Friedmann (1996)

Diante do exposto, frisamos que o professor de Educação Física deve ajudar a fortalecer a cultura do brincar, resgatando os jogos dos tempos em que a vovó brincava debaixo do pé de manga com os pés descalços. A Educação Física Escolar é um dos caminhos para tematizar e

valorizar os jogos tradicionais, em que é relevante considerar “o material que temos na comunidade, no bairro, na escola, promovendo encontros de avós, pais e filhos”. (FRIEDMANN, 1996, p. 51). Nesse propósito, concordamos com Neira (2018), ao chamar nossa



atenção para a importância de serem estabelecidas ligações e vínculos com as comunidades para que seja incorporado o seu patrimônio cultural corporal.

Dessa maneira, desenvolver projetos, oficinas ou festivais de jogos tradicionais parecem uma oportunidade ímpar e desafiadora para realizar um trabalho de reconhecimento da cultura popular na escola, almejando que a comunidade escolar formada por todos os seus atores escolares, tais como alunos, familiares, professores e servidores participem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto defende que a escola e a cultura não podem ser pensadas isoladamente, uma vez que o ambiente escolar é necessariamente um espaço multicultural. Sendo assim, reconhecemos que a escola precisa abordar as mais diversas manifestações culturais em seus processos formativos.

Os saberes da cultura popular lúdica, foco desse ensaio, são cheios de significados e não podem ser silenciados e esquecidos. Toda riqueza da cultura popular merece ser vivida, explorada e reconhecida.

Tendo em vista os aspectos discutidos, o jogo tradicional contribui para o desenvolvimento integral do educando e permite a valorização da herança cultural popular. A atuação do professor de Educação Física como agente cultural é indispensável para conscientizar o educando sobre a necessidade do

reconhecimento e da valorização do jogo como elemento de cultura. Fazendo isso, a Educação Física educará criticamente para transformar a história, como nos ajudam a refletir Freire e Oliveira (2016) baseados nas ideias de Paulo Freire. O educando é sujeito histórico e tem em seu posicionamento político força para transformar os caminhos da cultura popular, da sua própria história de vida, da história da sua escola e por que não da história da humanidade?

Dessa maneira, aderimos à reflexão de Neira (2018) sobre a necessidade de se organizar e desenvolver atividades que propiciem uma análise sócio-histórica das práticas corporais. É nesse caminho político que defendemos o trabalho com as brincadeiras tradicionais a ser desenvolvido nos espaços escolares, esperando que o educando adote “um posicionamento crítico com relação ao contexto social em que foram ou são produzidas”. (NEIRA, 2018, p. 19).

No tocante aos jogos tradicionais, é pertinente destacar que ao tratar desses em suas aulas, o professor de Educação Física colaborará para que a cultura popular lúdica não desapareça e continue a alegrar quem os vivencia.

Esperamos com esse texto cooperar para o processo de legitimação da Educação Física no currículo escolar, pontuando que ela é crucial para leitura da realidade e para a formação cultural dos educandos. Por conseguinte, nossa intenção também é incentivar o desenvolvimento de uma práxis crítica na Educação Física Escolar por meio do aprendizado e de vivências de brincadeiras e jogos populares tradicionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. **Cadernos de história da educação**, v. 4, n. 4, p. 45-54, jan./dez., 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física: ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC / SEF, 1998.

CATENACCI, Vivian. Cultura popular: entre a tradição e a transformação. **São Paulo em perspectiva**, v. 5, n. 2, p. 28-35, abr./jun., 2001.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, ano 1, n. 1, p. 53-76, jun., 2008.

CONCEIÇÃO, Angélica; NOGUEIRA, Sandra. Brincadeiras e jogos tradicionais de outros tempos. **Revista de humanidades**, v. 5, n. 11, p. 129-162, jul./set., 2004.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; TERRA, Dinah Vasconcellos. Manifestações da cultura amapaense nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino do Amapá/AP. **Revista Digital EFdeportes**. Buenos Aires, ano 12, n. 115, p. 01-01, dez., 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd115/cultura-amapaense-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

CROZARA, Margareth Guitarrara Nirschl; AMARAL, Gislene Alves do. Aprendendo e brincando com as “brincadeiras de rua”. **Revista Especial de Educação Física**, v. 2, n. 2, p. 89-99, dez, 2005.

DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista paulista de educação física**, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FARIA JUNIOR, Alfredo de. A reinserção de jogos populares nos programas escolares. **Motrivivência**, v. 8, n. 9, p. 44-65, dez., 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: O jogo, a criança e a educação. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.



MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 04-28, jan./mar., 2018.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação física, jogo e cultura. **Cadernos de educação**, v. 02, n.29, p. 119-134, jul./ dez., 2007.

SOARES, Carmen Lúcia e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos para educação infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

Dados do autor:

Email: marcosviniciusguimaraesdepaula@outlook.com

Endereço: Avenida Jorge Guimarães de Almeida, Lote 01, Quadra 21A, Bairro Santo André, Anápolis, GO, CEP 75125-370, Brasil

Recebido em: 25/07/2019

Aprovado em: 11/12/2019

Como citar este artigo:

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de. Escola e cultura: o papel da educação física na valorização dos saberes culturais lúdicos por meio dos jogos tradicionais. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 01, p. 205-216, jan./ abr., 2020.