

JORGE LUIZ DE FREITAS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO
DOCENTE**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

**CURITIBA
2006**

JORGE LUIZ DE FREITAS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO
DOCENTE**

**Dissertação apresentada como
exigência parcial para obtenção do
grau de Mestre, pelo Programa de
Mestrado em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Evelise Maria
Labatut Portilho.**

**CURITIBA
2006**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Anadir e Yvone por nunca terem poupado esforços para que eu me tornasse o homem que sou.

À minha esposa Sandra, eterna parceira, por entender que toda ausência sempre é recompensada.

Ao grande colega e companheiro de ideologia, professor Cláudio Miyagima, pelo incentivo e pela confiança, que muitas vezes foram motivo para não desistir.

À professora Doutora Marilda A. Behrens pelo amor contagiante com que leciona, fazendo-nos perceber que “ainda vale a pena”.

À professora Doutora Araci Asinelli da Luz pelo apoio, pelo carinho, pela amizade, pelo incentivo... por tudo.

À minha orientadora, professora Doutora Evelise M. L. Portilho, pelo nosso começo turbulento, pelos nossos momentos de mútuo aprendizado, pela paciência que tanto exercitou comigo.

À toda a minha família e amigos de hoje e sempre, que sonharam este sonho junto comigo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	01
1.1 INTRODUÇÃO.....	01
1.2 Histórico da minha prática pedagógica: paixão justificada.....	07
1.3 Apresentação da pesquisa.....	14
1.4 Definição e delimitação do problema.....	15
1.5 Objetivos	16
1.5.1 Objetivo Geral.....	16
1.5.2 Objetivos Específicos.....	16
1.6 Metodologia.....	16
CAPÍTULO II.....	19
2.1 A CAMINHADA HISTÓRICA DA CAPOEIRA.....	19
2.2 As “duas Capoeira”.....	31
CAPÍTULO III.....	36
3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A EVOLUÇÃO PARADIGMÁTICA DA EDUCAÇÃO.....	36
3.1.1 A Educação Física e os Paradigmas Conservadores da Educação	36
3.1.2 A Educação Física e os Paradigmas Inovadores da Educação.....	40
3.1.3 A Educação Física e o Paradigma Emergente ou da Complexidade.	46
CAPÍTULO IV.....	58
4.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	58
4.2 O professor formador de professores.....	64
4.3 A difícil arte de ensinar e aprender.....	67
4.4 A Capoeira na Educação Física.....	70
CAPÍTULO V.....	75
5.1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	75
5.1.1 A opção pela pesquisa qualitativa do tipo participante.....	75

5.1.2 População / amostra da Pesquisa.....	77
5.1.3 Instrumentos da Pesquisa.....	79
5.1.4 Descrição da Pesquisa.....	80
5.2 Contribuições dos (das) professores (as).....	81
Importância da Capoeira no Currículo do Curso de Educação Física	81
Expectativas dos Acadêmicos na Visão do Docente.....	83
5.3 Depoimentos dos acadêmicos.....	85
Expectativa sobre a Disciplina de Capoeira	85
CAPÍTULO VI.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	133

RESUMO

A presente dissertação é resultado da pesquisa realizada com alunos e professores da disciplina de Capoeira, no curso de Educação Física de quatro instituições de ensino superior. O objetivo central foi analisar como a disciplina de Capoeira, no curso de Educação Física pode subsidiar a prática pedagógica desta atividade, em ambiente escolar, do futuro docente e apresentando como questão norteadora: O que caracteriza a prática pedagógica do professor de Capoeira no curso de Educação Física e quais as contribuições dessa prática para a formação e aprendizagem do profissional desta área? Para tanto foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa tipo participante. O estudo demandou a inclusão de uma investigação bibliográfica acerca do histórico de surgimento e evolução da Capoeira até sua chegada aos meios universitários. Foram pesquisados também os fenômenos da evolução paradigmática da Educação frente à Educação Física, a fim de respaldar possíveis considerações sobre o processo metodológico da disciplina de Capoeira nas universidades. Ainda como referencial teórico, focamos o professor de Educação Física, seu papel enquanto formador de professores e seu compromisso com a aprendizagem do aluno. Participaram da pesquisa um total de 135 acadêmicos (as) e 2 professores dos cursos de Educação Física que responderam a um questionário contendo perguntas abertas. Os dados da prática docente no Ensino Superior foram relacionados à posição dos diferentes autores consultados. Na análise dos dados foi possível observar que a Capoeira apresenta-se como uma atividade viável de educação em ambiente escolar e ainda, que há forte influência da postura do docente universitário na formação do futuro professor de Educação Física. O estudo enfatiza a necessidade urgente de uma profunda reflexão crítica da ação dos docentes formadores de professores, visando a elaboração de novas metodologias que possam formar profissionais transformadores e críticos, conscientes de seu papel, conforme as exigências da sociedade.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica Universitária; Capoeira; Aprendizagem; Educação Física; Formação de Professores.

ABSTRACT

The present dissertation is resulted of the research carried through with pupils and teachers of discipline of Capoeira, in the course of Physical Education of four institutions of superior education. The central objective was to analyze as it disciplines it of Capoeira, in the course of Physical Education can subsidize practical the pedagogical one of this activity, in pertaining to school environment, of the teaching future and presenting as main question: What it characterizes practical pedagogical of the teachers of Capoeira in the course of Physical Education and which the contributions of this practical for the formation and learning of the professional of this area? For in such a way participant type was carried through a research with qualitative boarding. The study it demanded the inclusion of a bibliographical inquiry concerning the description of sprouting and evolution of the Capoeira until its arrival to the half colleges student. The phenomena of the paradigms evolution of the Education had been searched also front to the Physical Education, in order to endorse possible resulted on the of educational practices discipline of Capoeira in the universities. Still as reference theory, we have the teacher of Physical Education, its paper while teacher of teachers and its commitment with the learning of the pupil. They had participated of the research a total of 135 academics () and 2 teachers of the courses of Physical Education that they had answered to a questionnaire I contend open questions. The data of the practical teacher in Education Superior had been related to the position of the different consulted authors. In the analysis of the data it was possible to observe that the Capoeira is presented as a viable activity of education in pertaining to school environment and still, that has fort influence of the position of the university professor in the formation of the future professor of Physical Education. The study it emphasizes the urgent necessity of a deep critical reflection of the action of the teacher training aiming at the elaboration of new methodologies that can form transforming and critical professionals, conscientious of its paper, as the requirements of the society.

Key Words: Practical Pedagogical College Student; Capoeira; Learning; Physical Education; Formation of Teachers.

CAPITULO I

1.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a temática que envolve a Capoeira enquanto prática pedagógica e ainda conteúdo da Educação Física sempre pautou meus estudos e nunca esperei que esta fosse uma tarefa tranquila a ser executada. Porém, ao dar início a este trabalho, logo percebi que seriam muitas as noites sem dormir a procura de soluções para as enormes dúvidas surgidas em função dos choques de teorias e, até mesmo, em função das minhas próprias concepções e conceitos que já há tanto tempo acompanham minha prática docente e que agora estariam sendo também passíveis de questionamentos.

Talvez, por ser este mesmo o objetivo da pesquisa científica: provocar a chamada entropia¹, a qual abala as ordens pré-estabelecidas (e aceitas) gerando desordens para privilegiar o estabelecimento de uma “nova” ordem, agora resignificada, refletida, re-interpretada, não estagnada.

Nessa perspectiva os estudos foram encaminhados.

Sobre a Capoeira, logo de início observei que se tratava de algo mais além de simplesmente um conjunto de movimentos corporais de ataque e defesa; ela evidencia na sua história, nos seus cânticos, nos seus rituais, importantes contradições que marcam uma sociedade. Conhecida historicamente também como arma de escravos em busca de liberdade, a Capoeira traçou um longo percurso até chegar às universidades e ser pautada como conteúdo da Educação Física.

Com o intuito de transpor ainda mais os limites da Capoeira, optei então pela verificação de sua importância na formação de futuros docentes da área da Educação Física.

A escassa bibliografia referente a este assunto foi compensada pelo conhecimento do autor sobre a Capoeira, pois esta temática faz parte da vida deste

¹ Originalmente, "entropia" surgiu como uma palavra cunhada do grego de em (*en* - em, sobre, perto de...) e *sqopg* (*tropée* - mudança, o voltar-se, alternativa, troca, evolução...). O termo foi primeiramente usado em 1850 pelo físico alemão Rudolf Julius Emmanuel Clausius (1822-1888). O conceito de entropia foi introduzido na Ciência há mais de 150 anos, mas somente a partir de meados do Século XX é que se difundiram suas aplicações por diversas áreas do conhecimento. Numa visão mecanicista, a ênfase está unicamente no que se ordena e se desconsidera a desordem causada pela ordenação. É como se ignorássemos, por exemplo, o problema do lixo ao arrumarmos nossa casa.

pesquisador. Justifico essa escolha na medida em que pretendo contribuir para a melhoria na formação de profissionais que possam apresentar essa atividade como mais um meio para a educação nas escolas.

Campos (1990) afirma que a Capoeira na escola pode ser ministrada de várias formas: Capoeira luta, Capoeira dança e arte, Capoeira folclore, Capoeira educação, Capoeira como lazer e Capoeira como filosofia de vida. Para Falcão (1995), a inclusão da Capoeira nas instituições de ensino superior representa uma situação inusitada; o que causa admiração é que a sua prática há algumas décadas atrás era uma ação marginal, passiva de penalidades previstas no Código Penal Brasileiro. E hoje, fazendo parte da Educação Física, a Capoeira desenvolve inúmeros valores positivos, como o respeito à pessoa humana.

O professor Boaventura (*apud* CAMPOS, 1990) cita que a aproximação entre o currículo e a cultura há de ser sempre uma preocupação dominante para os educadores. E a educação, para que seja realmente nacional, há de refletir valores, condicionamentos e ingredientes culturais.

Barbieri (*apud* CAMPOS, 1990, p.43) apresenta a importância da Capoeira como educação e chama atenção para a relação entre a unidade e a totalidade:

Essa relação é um caminho para se observar a Capoeira diacronicamente e nele se dá o encontro entre vários elementos, tais como o exercício físico, a música, a poesia, o canto, o ritmo, a criatividade, a determinação, a coragem, a liderança, o diálogo, a comunicação e outros elementos não menos importantes, contribuindo principalmente para o desenvolvimento do auto-conhecimento.

Portanto, acredito que a Capoeira na escola serve de alicerce para a busca da cultura e de um maior conhecimento do ser humano e sua relação com a sociedade. A inclusão da disciplina de Capoeira na Universidade serviu para que o futuro professor pudesse conhecer essa arte e pudesse perceber que toda mensagem corporal, se traduzida e interpretada por profissionais conscientes de seu papel, torna-se sinal evidente da importância desta na formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Nesse sentido, cabe a citação de Evelise Portilho (*apud* FREITAS, 2005, p.6): “quando o professor ama e conhece o que faz, seu ensino se torna a marca da competência; do compromisso com o outro e consigo mesmo”.

Na década de 1970, no momento do término da graduação, o profissional estaria pronto para atuar junto ao mundo do trabalho. Essa afirmação passa a ser superada na década de 1980 quando a graduação não carrega mais a visão de terminalidade. Assim, todos os profissionais, inclusive os que escolheram a área da docência, devem estar conscientes de que a formação, a qualificação e a capacitação são processos contínuos. Nesse sentido, Nóvoa (2002, p.23) acrescenta que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

O docente deve estar o tempo todo a procura de propostas que visem a melhoria de sua prática, articulando sua formação à realidade na qual vive e atua.

Segundo Behrens (1998, p.63), a construção de uma formação contínua com base na ação docente junto ao ensino superior, aponta para um “saber por que fazer”. Pensar em formação contínua nesse contexto implica saber que a formação profissional não termina na Universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e idéias, a *matéria-prima* de sua especialidade. Cabe ao profissional, buscar aprender com sua prática, estudando, pesquisando, observando e, muitas vezes, errando para obter contribuições que lhe permitam (re)pensar e (re)formular práticas e metodologias de intervenção que, por consequência, venham a contribuir para a articulação teórico-prática da formação inicial.

Nesse contexto, cabe a contribuição de Freire (1991) quando afirma: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (p.58). Por isso, a formação de professores deve incluir a permissão para a reflexão e a produção de saberes e valores.

A opção pela especificidade da formação do professor em Educação Física levou-me a investigar as relações entre a teoria e a prática. Talvez, essa relação seja um dos maiores problemas da área, pois em geral, a expectativa dos alunos, candidatos a docentes, focaliza-se na docência com aulas extremamente voltadas à prática e

recheadas de momentos de lazer. Outro fator relevante na investigação trata da urgência desses jovens em se tornar professores para ministrar aulas em academias de grande porte, numa demonstração de que talvez ainda não consigam distinguir as propostas de formação de Licenciados e Bacharéis.

Por serem considerados conteúdos relativamente novos na Educação Física, quando falamos em dança, jogos cooperativos e na própria Capoeira a situação se agrava, pois como acima comentado, o aluno do curso superior chega à faculdade com seus objetivos muito interiorizados. Esse aluno, que muitas vezes é ex-atleta de alguma modalidade esportiva, limita-se a tal atividade e negligencia outras, esquecendo-se do “todo” de sua formação. Muitas vezes, não consegue perceber a importância de outras disciplinas ou da articulação entre elas.

Existem ainda aqueles que, mesmo tendo como meta profissional o exercício da docência escolar, acabam refletindo em sua prática os modelos aos quais foram submetidos em sua vida escolar, num eterno repetir de discursos e técnicas.

O grande desafio na entrada do século XXI focaliza-se na formação de profissionais que superem o acúmulo de saberes para transformá-los, contextualizá-los e adaptá-los à realidade do hoje.

Esse processo desafiador envolve a necessidade de provocar os alunos para que re-pensem sua condição de ouvintes e para que se estabeleça uma nova condição: a de participantes do seu processo de formação. Assim, pensar a formação profissional do futuro docente de Educação Física esbarra num aspecto importante que é a postura do professor/formador.

No que tange à Capoeira enquanto conteúdo da Educação Física, pesa ainda a questão da novidade. A especificidade do tema e principalmente, do medo que isso acarreta, já que toda inovação gera certa exposição e nem sempre estamos preparados para isso.

Ramal (1997, p. 11) comenta que numa possível troca de experiências entre professor e aluno, duas posturas são impensáveis:

Aquele velho medo de errar. O erro deve ganhar novo valor. Aquele que nunca erra nunca é, porque não teve coragem de experimentar uma prática nova, está parado no velho paradigma que já não atende nossos objetivos educacionais. O erro, apesar de frustrante, acena para a possibilidade de um futuro acerto e, portanto, de uma futura melhora na ação pedagógica.

*Aquele velho medo de dizer *não sei*. A prática da troca de saberes pede do professor que ele se livre daquela armação de ‘senhor dos conteúdos’. É importante que o profissional esteja bem preparado, sim, pois ele será sempre um referencial para o aluno. Mas não é mais necessário saber tudo, ter as respostas na ponta da língua – até porque, na Era da informação, isso é praticamente impossível. Bom mesmo é que o professor também se fascine, junto com o aluno, pela pesquisa e pelo novo. Uma postura nesse estilo, desarmada e aberta, nos aproxima muito mais daqueles que orientam e possibilita que sejam construídas relações afetivas mais verdadeiras.

Para tanto, a partir de vinte de dezembro de 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2006) – Lei n. 9394/96, a Educação brasileira sofreu novas e significativas mudanças, com destaque para a liberdade atribuída aos Conselhos de Educação, às escolas e aos professores, a fim de que pudessem organizar e estruturar o ensino. Acredita-se que a nova LDB surgiu, nesse momento, como ponto de referência às mudanças necessárias à Educação brasileira com possibilidade de novos projetos, mais ousados e com característica participante.

A autonomia proporcionada pela LDB para que novos conteúdos fossem incluídos na proposta pedagógica, possibilitou a opção pela Capoeira como um dos conteúdos a serem abordados pela Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em relação à Educação Física também apontam a Capoeira como proposta de conteúdo, uma vez que ela se encontra no bloco dos esportes, jogos, lutas e ginásticas. Assim, pude observar a preocupação de algumas instituições de ensino superior em se adaptar a esta nova realidade. Em Curitiba, espaço delimitado para esta investigação, das seis Universidades que oferecem o curso de Educação Física apenas uma delas não tem em sua grade curricular a disciplina de Metodologia do Ensino das Lutas na qual a Capoeira também é abordada ou trabalhada juntamente com outros estilos de lutas.

Outro problema que a inclusão da Capoeira enfrenta enquanto conteúdo da Educação Física, é que por ser um fenômeno recente faz com que surjam algumas limitações quanto ao docente universitário dessa disciplina. Há, no momento, dificuldades em se encontrar profissionais que detenham o domínio do saber empírico da Capoeira, com titulação e aptidão exigidas para a docência universitária.

Esses enfrentamentos levaram à concepção de ensino aplicada e à forma como estão sendo formados os futuros profissionais da Educação Física quanto ao ensino das Lutas e, mais especificamente, da Capoeira. Nesse contexto, mostram-se pertinentes as colocações de Campos (2001, p. 87):

O ensino/aprendizagem da Capoeira não deve ser voltado apenas para o aspecto técnico de aprender determinada forma de luta e de esporte. O ensino dos golpes deve ser acompanhado da transmissão de todos os elementos que envolvem a sua cultura, história, origem e evolução, ao tempo em que se estimulará a pesquisa, debate e discussão, para que o educando tenha uma participação efetiva na Capoeira como um todo. O professor deve estimular constantemente esta prática, oportunizando aos alunos vivenciarem todos os momentos da aula/prática.

O desenvolvimento da Capoeira acompanhou a evolução e conseqüente mudança paradigmática da Educação, que também são objetos de análise neste trabalho haja vista a necessidade de uma definição por parte do docente universitário, de suas ferramentas teóricas.

Como afirma Ferreira (2001, p.16)

É preciso que o professor estabeleça pontos de referência com os quais poderá exercer sua dimensão hermenêutica: atribuir sentidos, produzir interpretações do que vive nas ações pedagógicas desenvolvidas, inserindo-se em uma vertente teórica e tendo condições de propor a continuidade de uma reflexão-ação sobre o seu projeto educativo.

Nesse sentido, os paradigmas da educação são orientadores das práticas educativas, tais como são lidas na realidade. Constituem-se em estruturas determinantes não só da forma de conceber a educação, mas de agir educacionalmente; mesmo que saibamos, e já tenhamos comentado que o aluno do ensino superior voltado à docência possui o que Carvalho (1992) chama de “formação docente anterior”, a qual traz à tona, junto à prática do futuro docente, a reprodução do conhecimento adquirido quando estudante.

De acordo, Campos (1985, p.84) diz que:

Desde cedo se toma contato com as atividades desenvolvidas numa escola, e o indivíduo, ao entrar no curso de formação especializada, já criou uma opinião sobre o que significa ensinar efetivamente, de tal forma que apesar de entrar em contato com as teorias e metodologias mais recentes, emprega

mais tarde, quando já em exercícios, técnicas aprendidas quando era estudante.

Dáí a importância de conhecer e refletir sobre os paradigmas educacionais sob pena de haver sérias restrições na efetivação de uma prática educacional transformadora.

A reflexão sobre as questões aqui apresentadas permite compreender também que quando se promove a educação, o professor deixa de ser estático frente a mecanismos de manipulações impostas pela falta de leitura e pelo comodismo aliados à falta de criatividade durante a prática docente.

1.2 Histórico da minha prática pedagógica: paixão justificada.

Como muitas vezes acontece, a prática da Capoeira foi o motivo que me levou a cursar Educação Física. Lembro-me de, ainda adolescente, ter sido encantado pela propaganda de uma companhia aérea na qual duas pessoas, sob a luz do sol (baiano), realizavam movimentos ágeis e de muita beleza plástica: a Capoeira. Matriculei-me em uma academia e dediquei-me quase que exclusivamente ao aprendizado de tal arte. Fui atleta dedicado e conquistei alguns títulos em campeonatos específicos (bi-campeão brasileiro e pentacampeão paranaense). Nessa trajetória, fui professor de Capoeira antes de entender o que era *ser professor*.

Conheci, nessa época (início da década de 1980), muitas pessoas ligadas à Educação Física e, entre elas, Gladson de Oliveira Silva, Professor que até hoje ministra aulas de Capoeira no Centro de Práticas Esportivas-CEPEUSP da Universidade de São Paulo-USP. Mestre Gladson, como é conhecido no meio *capoeirístico*, foi um dos primeiros e importantes incentivadores que tive para cursar Educação Física - o que veio a ocorrer em 1984, quando dei início ao primeiro ano do curso de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC/PR.

Foi um período de muitos conflitos, pois eu era atleta, professor de Capoeira que realizava eventos de grande porte social e formava seguidores. O choque foi inevitável. Na faculdade voltei a ser “apenas” mais um aluno. Comecei a

perceber, em meio a muitos embates, minha própria imaturidade e despreparo e me dei conta de que havia ainda muito mais a aprender.

A faculdade propiciou a percepção da falta de didatismo no ensino da Capoeira e fez com que minha visão se ampliasse extremamente nesse sentido. Vale lembrar que na década de 1980, a Educação Física passava por um período de reformulação “que lhe identificava um caráter pedagógico, orientado por um movimento de reflexão numa perspectiva social” (BARROS, 2006, p.12).

Nesse sentido, cabe a contribuição de Figueiredo (1997, p.1) que acrescenta:

(...)a rigor, percebe-se que a produção do conhecimento na Educação Física alcançou a discussão da Educação acerca da democratização da escola e das pedagogias que a permeiam. Esta nova produção visou à orientação que buscasse a superação de uma nova prática baseada em pressupostos eminentemente biológicos e esportivos, até então quadro efetivo na realidade da Educação Física brasileira.

O autor focaliza a preocupação com a dimensão pedagógica, dimensão esta que até hoje move minhas pesquisas e meus ideais. Sempre acreditei que a busca pelo aperfeiçoamento técnico, em qualquer esporte, deve estar articulada a valores educacionais que compreendam o significado da existência do movimento então realizado e a faculdade de Educação Física acabou por subsidiar e respaldar cientificamente essa questão.

Como acadêmico, desde os anos iniciais, fui estagiário da Prefeitura Municipal de Curitiba trabalhando em praças, parques, entre outros locais da cidade. No bairro de Vilas Oficinas, onde trabalhei junto ao Centro Social Urbano por 11 anos, mais de 300 alunos por ano puderam vivenciar a Capoeira, incluindo crianças, jovens e idosos. A comunidade, sensibilizada pelo trabalho realizado, organizou um abaixo-assinado pedindo minha contratação como funcionário municipal efetivo. O prefeito da cidade de Curitiba em 1987, Sr. Roberto Requião, em ação solene durante a inauguração do Projeto Irmão Menor² aceitou o pedido e fui nomeado coordenador das atividades com Capoeira no Projeto recém inaugurado.

² Projeto Social da Prefeitura Municipal de Curitiba que acontecia em vários locais da cidade visando incentivar a prática de esportes de crianças carentes até 12 anos de idade.

A caminhada como docente se intensificou e em 1988, juntamente com a colega e ex-atleta Elenice Berno, entrei em contato com a professora Araci Asinelli da Luz (então professora do Departamento de Métodos e Técnicas da UFPR) tentando apoio para a elaboração da proposta que pedia a inclusão da Capoeira no currículo da graduação de Educação Física da Universidade Federal do Paraná-UFPR.

A proposta foi apresentada e aceita, não sem “luta” é claro, pelo colegiado da instituição. Neste momento, valem as palavras do Professor Cláudio Miyagima (*apud* FREITAS, 2003, p.7) que em 1988 era Coordenador do Curso de Educação Física da UFPR:

Para se ter uma idéia daquele momento, inserir a Capoeira no currículo de um curso de Educação Física, especialmente numa universidade do sul do país, significava ouvir dos profissionais da área da Educação Física algumas indagações, como: isto é coisa para o Nordeste! Temos que considerar a cultura corporal da nossa região! Portanto, pensar em Capoeira no sul do país, que tem raízes étnicas basicamente européias, era algo muito distante. Inserir-la numa formação acadêmica mais ainda, principalmente na UFPR, onde muitos professores tinham vínculos fortíssimos com suas disciplinas, conteúdos, equipamentos e instalações. O clima de reformulação curricular era de muita resistência, mas, por outro lado, favorecidas pela busca da democracia no país, as discussões foram amplas e abertas. Suportes de investigação, como dados coletados junto aos egressos da UFPR e PUC-PR, nos ajudaram nessa mudança. Alguns quadros demonstravam a rejeição quanto ao caráter de obrigatoriedade das disciplinas de Judô e Esgrima, especialmente esta última, pois a Esgrima não havia se consolidado nas escolas e o judô encontrava dificuldades de permanência pela sua ênfase na técnica e não pelo aspecto pedagógico. (...) após muitos debates, conseguimos inserir a Capoeira no contexto destas disciplinas, com o forte argumento de ser uma modalidade culturalmente muito mais enraizada e marcante na história do povo brasileiro do que qualquer outro tipo de luta.

Mais tarde, a Capoeira foi incorporada a outras faculdades que sentiram a necessidade de enaltecer o currículo de Educação Física com uma arte, que também é luta, dança, esporte, além de genuinamente brasileira.

Em 1990, fui à Brasília-DF como Técnico da Delegação Paranaense de Capoeira acompanhando jovens atletas para a participação nos Jogos Escolares Brasileiros (JEB's), que já tinha a Capoeira como uma das modalidades incluídas desde o ano de 1985. Rendendo do então Ministro do Estado da Educação e do Desporto, Sr. Murilo de Avellar Hingel, o seguinte comentário:

Pela concepção, estrutura e desenvolvimento da competição de Capoeira nos JEB's durante esses anos, podemos notar que não se trata apenas da prática do esporte pelo esporte, mas sim de ser Esporte, a Capoeira, uma forma, uma estratégia, um motivo para realizarmos o processo educativo fundamentado em nossas raízes culturais, um jeito de brasileiro para uma educação também brasileira (*apud* BARBIERI, 1995,p. 03)

Sobre a inclusão da Capoeira nos JEB's, Falcão (1996) também contribui afirmando que a presença desta atividade nos Jogos Escolares Brasileiros a partir de 1985, foi também um dos grandes motivos para que a Capoeira se tornasse mais discutida nos contextos educacional e desportivo.

Ainda em 1990, por ter conquistado uma autonomia sobre minhas ações docentes e acreditar em meus ideais, desliguei-me do grupo de Capoeira ao qual pertenci durante 14 anos e criei o grupo “Oficina Beija-Flor” no qual, por dois anos, desenvolvi um trabalho com um maior direcionamento pedagógico.

No início de 1993, encontrei apoio para esse trabalho, que agora poderia ser alinhado no sentido de auxiliar a prática de um maior número de colegas e professores de Capoeira que, como eu, tinham o sonho de vê-la formando crianças e adultos em cidadãos, na Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte Capoeira – ABADÁ-CAPOEIRA, instituição com sede na cidade do Rio de Janeiro e que tem até hoje como Presidente, o renomado Mestre Camisa. Homem visionário incentivou-me ainda mais a continuar acreditando no potencial da Capoeira e no meu próprio potencial enquanto articulador de pressupostos educacionais até então quase inexistentes na área. Segundo Mestre Camisa (*apud* FREITAS, 1997), a Capoeira necessita e merece trabalhos que dignifiquem sua condição de meio para uma educação infantil que entrelace o mundo mágico e imaginário da criança à realidade do seu dia-a-dia - o que vinha de encontro aos meus ideais.

Hoje, sou responsável por todo o trabalho da Capoeira vinculado ao ensino de crianças na Associação, prestando acessoria aos mais de oito mil professores de Capoeira infantil dessa instituição.

Paralelamente, mantive o vínculo com as atividades acadêmicas e em 1990 participei como docente do Curso de Extensão Universitária da Universidade Federal do Paraná intitulado “Importa o que se importa?”, ministrando aula sobre a

Capoeira como proposta para o ensino de 1º Grau (hoje Ensino Fundamental). Esse evento foi muito significativo, pois além de propiciar a discussão sobre a Capoeira e sua entrada na escola, dentro de uma instituição de renome como a UFPR, também contou com a presença de grandes nomes da pesquisa científica junto à área da Educação Física como João Paulo Medina e Valter Bracht, autores que deram contribuições para o presente estudo e que, naquela época, de pés descalços participaram de uma *vivência* prática de Capoeira por mim ministrada.

No ano seguinte novamente participei do curso “A dimensão educacional da Capoeira”, Extensão Universitária também realizada pela Universidade Federal do Paraná, junto ao setor de Educação.

Como docente do Instituto de Educação do Paraná, atuei em todas as séries, sempre apontando o ensino da Capoeira como fator importantíssimo na transmissão de conceitos sociais, base para a formação do cidadão. Lembrando que o Instituto de Educação do Paraná foi a primeira escola a instaurar a Capoeira no sistema de atividades de contra-turno (escolinha) e que foi ali o lugar onde pude colocar em prática todo um trabalho de pesquisa e experiências feito durante a graduação.

Mais uma vez os erros foram muitos. Contudo, acreditar na Capoeira enquanto meio de educação era o motor de minha vida profissional e, assim, logo aprendi que os erros são necessários para que possamos identificá-los e são caminhos para a busca de acertos.

Com o trabalho ali desenvolvido, para o qual pude contar com o envolvimento de toda a comunidade escolar também contagiada pela magia da Capoeira, a escola servia como “vitrine” do projeto que demonstrava a validade da Capoeira-Educação, permitindo assim, que eu fosse convidado por várias instituições de ensino superior para apresentar a Capoeira nesse contexto.

A partir daí surgiu a necessidade de fundamentar a chamada “Capoeira Pedagógica” e, em conjunto com um grupo de alunos que também ministravam aulas, por mim orientados, formamos em 1993 o projeto “A arte de brincar com o próprio corpo”. Esse projeto visava o ensino da Capoeira para crianças em idade pré-escolar, hoje Educação Infantil. E, logo no primeiro ano de sua implantação, desenvolveu-se em cerca de quarenta Escolas atingindo aproximadamente mil e quinhentas crianças. O maior desafio foi convencer

pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas de que era possível, neste caso aliando a Capoeira ao lúdico, evidenciar a auto-descoberta levando em consideração o desenvolvimento motor e a transmissão de valores. Todos esses elementos articulados à responsabilidade do profissional docente totalizam o trabalho educacional a que a Capoeira Infantil se dedica.

Nos anos que se seguiram, ministrei aulas direcionadas a crianças de três a seis anos de idade. O trabalho, além de inovador, era extremamente gratificante, pois eu aprendi muito com cada criança.

Devido às experiências vivenciadas e à certeza de que a Capoeira não podia ficar fora do ambiente escolar lancei, em 1997, o livro “Capoeira Infantil: a arte de brincar com o próprio corpo”. No mesmo ano, a convite da Prefeitura Municipal de Curitiba, ministrei um curso de capacitação profissional sobre a Capoeira Infantil para professores de Educação Física que lecionavam em turmas de pré a 4ª série do ensino fundamental.

Outros cursos ocorreram, como por exemplo, a “Oficina de Capoeira” pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC/PR e o Curso de Extensão “Capoeira” pela Universidade Federal do Paraná-UFPR - ambos realizados em 1999 e, ainda, uma conferência na “VII Clínica de Capoeira” da Universidade de São Paulo-USP, com o título: “Capoeira, um instrumento psicomotor para a cidadania”.

Juntamente aos cursos, palestras e oficinas ministrados no início de 2001, fui convidado para atuar como docente da disciplina de Metodologia do Ensino das Lutas, do curso de Educação Física do Centro Universitário Positivo – UnicenP.

À frente, novo desafio e nova busca por aprender. Porém, agora estaria trabalhando com pessoas que queriam ser professores, mas que, muitas vezes, não tinham interesse em Capoeira especificamente ou que, devido a sua *bagagem* cultural, traziam os pré-conceitos acerca de uma atividade que não lhes tinha sido abordada quando ainda eram alunos em fase escolar.

Hoje, quando encontro ex-alunos da graduação, já professores convictos, muitos fazem questão de contar as suas experiências trabalhando a Capoeira em suas aulas, apresentando-a como mais um conteúdo da Educação

Física. Tais encontros constituem para mim motivo de orgulho e, é claro, entendo sua validade.

No ano de 2003, durante a realização de um curso de capacitação para mais de 100 professores de Capoeira da cidade do Rio de Janeiro e a pedidos dos mesmos publiquei meu segundo livro: “Capoeira Infantil – Jogos e Brincadeiras”. Esse segundo livro tem como objetivo principal trazer informações básicas para que capoeiristas e profissionais da Educação Física possam ter um referencial inicial de trabalho, tendo em vista a dificuldade em se encontrar publicações sobre o assunto.

No final do mesmo ano apareceu o convite para ministrar aulas na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, junto à disciplina Capoeira, ou seja, mais e mais profissionais teriam o conhecimento de que a Capoeira era uma atividade importante em sua formação docente.

Ministrando aulas em cursos de ensino superior, para os quais a legislação exigia titulação, mas principalmente pelo fato de minha busca por qualificação nunca ter cessado, matriculei-me e fui selecionado em primeiro lugar para o Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade do Porto – Portugal. Licenciei-me de minhas atividades profissionais e fui à Portugal, onde concluí os créditos do referido curso. Em meio aos afazeres acadêmicos, que não foram poucos, ministrei vários cursos de capacitação à professores de Capoeira atuantes em toda a Europa. Dentre os locais onde os cursos ocorreram estão Londres, Bruxelas, Paris, Luxemburgo, Portugal e Espanha, numa demonstração de que a Capoeira encontrou seu espaço no mundo.

A falta de sensibilidade para a Capoeira como manifestação de cidadania e espírito de desenvolvimento da cultura brasileira impossibilitou a organização da dissertação de Mestrado junto à Universidade do Porto em Portugal. Mas, este fato foi superado quando em passeio de férias ao Brasil, candidatei-me ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, onde também fui aprovado e hoje apresento este estudo.

Mais que nunca, entendo-me ciente da necessidade de fundamentar teoricamente a prática na qual se possa privilegiar a redescoberta, a busca por novos meios educacionais, aliando não somente o saber científico desta ou daquela

disciplina, mas sim uma interação através da qual seja possível o estabelecimento de relações entre elas.

1.3 Apresentação da pesquisa

Procurando uma delimitação com contornos claros o presente estudo tem como campo de trabalho a prática pedagógica do professor de Capoeira no curso de Educação Física e sua influência na formação do profissional dessa área. Apresentamos a seguir o problema e os objetivos e, no capítulo seguinte levantamos uma progressão cronológica da história da Capoeira a fim de que se possa observar sua condição inicial de marginalidade social até sua inclusão como disciplina em cursos universitários evidenciando uma elitização da atividade, mas também, e talvez conseqüentemente, a sua valorização enquanto atividade pedagógica e meio de Educação.

O terceiro capítulo desta pesquisa se destina a investigar a evolução dos paradigmas da Educação frente à Educação Física, tratando especificamente dos modelos Conservadores, os Inovadores, o Emergente e do Paradigma da Complexidade da Educação, sempre observando e explicitando sua relação com o contexto da Educação Física.

No quarto capítulo, houve a preocupação com a docência no ensino superior de Educação Física, uma vez que esta pesquisa trata da formação de professores e, enquanto sujeitos de nossa própria história, trazemos conosco as concepções que nos serviram de referências. Daí a dificuldade, muitas vezes, de aceitação de novas metodologias ou propostas de atividades. Este capítulo aborda ainda as peculiaridades existentes quando se é professor universitário e a arte de ensinar e aprender quando se está formando outros professores.

O quinto capítulo apresenta a opção metodológica da pesquisa qualitativa participante, seus pressupostos e encaminhamentos. Descrevemos os sujeitos da amostra, o campo de investigação e os instrumentos de coletas de dados. Este capítulo ainda contempla o tratamento e análise dos dados, a partir das contribuições dos sujeitos pesquisados. Nele destacamos as colocações mais importantes a fim de melhor ilustrar os apontamentos generalizantes e que

subsidiar os comentários feitos pelo pesquisador durante as considerações finais desta pesquisa.

Finalmente, incluímos no trabalho as Referências e como apêndices, os instrumentos de coleta de dados e, o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1.4 Definição e delimitação do problema

Numa busca por espaço entre as diversas áreas do conhecimento, a Educação Física nas últimas décadas tem desenvolvido grandes estudos. Contudo, a sociedade exige, emergencialmente, cada dia mais uma Educação Física que aponte subsídios para a melhoria na qualidade de vida dos indivíduos. Para atender às exigências sociais é que a formação dos profissionais em Educação Física tem se mobilizado.

Nesse sentido, a presença da Capoeira, que até então era marcante em academias, conquista espaço rapidamente nas escolas, embora muitas vezes com objetivo plenamente técnico.

Em várias instituições de ensino superior do Brasil e até mesmo do exterior, a Capoeira já pode ser vista como conteúdo inerente à formação docente.

Ao questionarmos os conceitos que estariam sendo lançados a esses futuros profissionais sobre a Capoeira, em especial, por ser um saber relativamente novo quando articulado a valores didático-pedagógicos formais, buscamos investigar o seguinte problema:

O que caracteriza a prática pedagógica do professor de Capoeira no curso de Educação Física e quais as contribuições dessa prática para a formação e a aprendizagem do profissional desta área?

Com a problemática estabelecida, buscamos analisar os referenciais teóricos e práticos das abordagens pedagógicas na Educação e em especial da Educação Física. Neste processo de pesquisa objetivamos envolver os estudantes para ampliar a visão que os alunos têm da Capoeira e sua possível influência na formação desses acadêmicos.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

- Pesquisar como a disciplina Capoeira, no curso de Educação Física pode subsidiar a prática pedagógica do futuro profissional nessa atividade em ambiente escolar.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Investigar como as abordagens pedagógicas propostas durante as aulas da disciplina de Capoeira podem influenciar na ação docente do futuro profissional no ambiente escolar.
- Analisar as expectativas que os acadêmicos têm em relação à disciplina de Capoeira junto à formação universitária.
- Identificar como os alunos percebem a disciplina de Capoeira na formação do professor de Educação Física enquanto atividade viável à prática escolar.
- Buscar aproximações entre as contribuições dos professores e alunos para a formação do futuro docente e a prática do professor de Capoeira.

1.6 Metodologia

Ao tentar a ampliação da compreensão desta pesquisa optamos pela adoção de métodos referentes à pesquisa qualitativa visando uma análise detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos participantes, em lugar do levantamento de dados somente quantitativos de características e comportamentos, numa abordagem participante.

Vale lembrar que os conceitos qualitativos e quantitativos não se anulam mutuamente, pelo contrário, servem para a confirmação um do outro.

Com relação à pesquisa qualitativa, algumas críticas quanto a seus critérios de cientificidade são feitas. Segundo Demo (1996, p.17) tais critérios são:

Coerência: discurso logicamente construído
Consistência: qualidade argumentativa
Originalidade: contribuição do conhecimento
Objetivação: abordagem teórico-metodológica de aproximação da realidade

Para esse autor a intersubjetividade ou “ingerência da opinião dominante dos cientistas” também se caracteriza como critério para uma possível falta de cientificidade nas pesquisas.

Porém, para Chizzotti (1991, p.79), “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Triviños (1987, p.120) considera como definição da pesquisa qualitativa o seguinte:

Por um lado ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E por outro, estas atividades podem ser caracterizadas por traços comuns, o que a torna uma ‘*expressão genérica*’. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um investigador que tem como objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Já em relação à pesquisa participante Demo (2000, p.21), contribui afirmando que esta “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção”. Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Segundo Brandão (1985), a pesquisa participante vislumbra uma convergência de atitudes favoráveis à perseguição de objetivos comuns. Nessa caminhada o pesquisador coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado, e a serviço não do grupo, mas da prática política daquele grupo.

Devemos lembrar que ao reduzir depoimentos a dados estatísticos, pura e simplesmente, perdemos de vista a questão da subjetividade inerente ao comportamento humano. A melhor compreensão das relações humanas, de sua evolução não podem ser retratados tendo como base apenas registros numéricos.

De acordo com Chizzotti (1991, p.80), "a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas". Sendo até necessário o conhecimento e o envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, para que este entenda e possa interpretar suas colocações.

Interpretar e compreender a realidade dos sujeitos participantes surge como característica fundamental da pesquisa qualitativa. Ainda que se busque, uma imparcialidade na transcrição dos depoimentos, os significados dados aos mesmos sempre estarão ligados aos conceitos do próprio investigador.

Assim, após as definições levantadas, o desenvolvimento metodológico desta pesquisa levou em consideração alguns fatores descritos por André & Lüdke (1986, p.1):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (...) Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado ou negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito do assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

Partindo deste ponto de vista pretende-se não só reduzir o isolamento entre a pesquisa, o pesquisador e os sujeitos, como envolvê-los em relações de caráter mais coletivo propondo, numa ação conjunta trazer contribuições durante o desenvolvimento da pesquisa e após sua realização.

CAPÍTULO II

2.1 A CAMINHADA HISTÓRICA DA CAPOEIRA

Como elemento ativo da dinâmica cultural, a Capoeira hoje em dia apresenta contornos bem diferentes dos que a originaram. É possível facilmente observar uma crescente esportização da Capoeira, bem como sua conseqüente inserção no contexto educacional e isto a tem feito ganhar cada vez mais espaços.

Assim, torna-se salutar que façamos um resgate, ainda que de modo breve, sobre a história do surgimento e desenvolvimento da Capoeira, afim de que ela seja devidamente situada como elemento central e objetivo desta pesquisa.

Com a análise bibliográfica verificou-se que, historicamente, o termo Capoeira é citado pela primeira vez em 1712 por Bluteau em livro publicado em Coimbra – Portugal, com o título Vocabulário Português e Latino. Desde então muitas foram as tentativas de definição do termo e dentre elas a mais aceita entre os pesquisadores é de origem Tupi, apresentada por Soares (1880) como: *caa* – mato, floresta virgem, mais *puêra* – o que foi, que não existe mais. O Tupi da Geografia Nacional propõe *Kapuera* como roça abandonada, da qual o mato já tomou conta, mato renascido (REGO, 1968).

Com o passar do tempo, o termo assumiu novos significados. O mais presente é utilizado para denominar uma luta apresentada por movimentos ágeis envoltos por música, ritmo e ginga.

Para Marinho (1956) a Capoeira era praticada pelos Angolas³ como dança religiosa. Já Rego (1968), diz que a Capoeira é uma invenção dos africanos no Brasil. Areias (1983), afirma que a Capoeira nasce da necessidade do escravo, trazido da África para o Brasil, sobreviver à escravidão e, por não possuir armas suficientes descobriu no próprio corpo um meio de defesa, imitando animais e estruturas das manifestações trazidas da África.

Como se pode perceber, há ainda uma grande controvérsia sobre o surgimento da Capoeira, contudo, convém observar a complexidade do assunto uma vez que pesquisadores (PIRES, 2001; CARVALHO, 1999; SOARES, 2001;

³ Nomenclatura utilizada no período colonial para definir negros trazidos da região de Angola, na África, para serem escravizados no Brasil.

FREYRE, 2003) que defendem que a Capoeira surgiu em terras brasileiras usam o argumento de que os negros aqui escravizados vieram de diversas regiões da África e foram trazidos não apenas para o Brasil, mas para outras ex-colônias do continente americano. Porém, parece não haver registro histórico conhecido do desenvolvimento da Capoeira nestes locais, somente no Brasil.

Por outro lado, existem aqueles que acreditam na origem africana da Capoeira (MARINHO, 1956) sendo trazida daquele continente pelos cativos, uma vez que podem ser encontradas danças e rituais também características de luta. A partir dessa concepção, a Capoeira seria simplesmente uma variação dessas danças.

Deve ficar claro, que o objetivo desta análise, não é tomar partido ou optar por seguir esta ou aquela versão histórica, e sim evidenciar a já comentada complexidade do tema, entendendo que este já foi abordado por muitos pesquisadores, dentre eles: Araújo (1997), Capoeira (1998), Carvalho (1999), Pires (2001), Rego (1968), Areias (1983) e ainda assim não existe consensualidade.

Conta a história que por volta do século XVI, durante o período do tráfico negreiro, muitos negros foram trazidos de suas pátrias, na maioria províncias africanas como, Luanda, Congo, Moçambique, Angola, Cabinda, Benguela, entre outras (REIS, 1988). O caminho era longo e podia se tornar maior ainda se pensarmos nas condições em que estes negros viajavam, presos aos porões fétidos e abarrotados dos navios, rumo ao cativeiro e ao sofrimento do trabalho escravo. Ao chegar em solo brasileiro eram separados de seus parentes e compatriotas. Justamente com o objetivo de que não se formassem grupos uniformes capazes de se unirem contra a força opressora (REGO, 1968).

Porém, mesmo pertencendo a grupos com língua, costumes e tradições diferentes, ainda que oriundas do mesmo continente, no momento em que eram obrigados a trabalhar e conviver juntos em senzalas pode-se dizer que essa experiência levou-os a absorver e difundir a cultura uns dos outros.

Há registros em Freyre (2003) que afirmam que os negros escravizados tinham raramente alguns momentos de descanso e quando gozavam deste momento aproveitavam para cantar suas canções, cultuar os Deuses africanos, perpetuando suas raízes. Comenta Sevecenko que (*apud* WISSENBACK, 1998, p. 85) “o regime escravista determinou a convivência em

grupos de trabalhadores escravos e no interior dos quais foram criadas expressões a eles peculiares”.

A constante vigilância e severa violência empregada contra os negros foram a marca dos cativeiros brasileiros, que preservaram a cultura de quanto mais o outro for subjugado, humilhado, castigado, amedrontado, mais controle se tem sobre ele. De certa forma, esta também foi a mola propulsora para que houvessem rebeliões nas senzalas. Aos descontentes com este tratamento restava o tronco. Tronco no sentido literal, onde o escravo rebelde era amarrado e, exposto em público, era chicoteado quantas vezes fossem necessárias para esquecer idéias contrárias às de submissão e servidão. Ribeiro (1996) nos reforça estas questões com as seguintes palavras:

(...) sua rotina era sofrer o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. Semanalmente vinha um castigo preventivo, pedagógico, para não pensar em fugas e, quando chamava atenção, recaía sobre ele o castigo exemplar, na forma de mutilação de dedos, do furo de seios, de queimaduras de tição, de ter todos os dentes quebrados criteriosamente, ou dos açoites do pelourinho, sobre trezentas chicotadas de uma vez, para matar, ou cinquenta chicotadas diárias , para sobreviver (p.120).

Uma saída encontrada pelo escravo à esta situação foi o chamado *Banzo*, um suicídio no qual ingeriam terra até morrerem asfixiados. Para evitar este tipo de atitude, era colocada uma máscara de ferro na boca do escravo que fosse suspeito de querer cometer suicídio.

Na ânsia de liberdade, e diante da inconformidade com a situação de maus tratos e principalmente de clausura, os negros escravos acabaram por perceber que sua única arma contra toda a opressão que sofriam seria o seu próprio corpo, como se pode observar no comentário de Santos.

Para poderem adestrar seus corpos à vista dos seus senhores, disfarçavam os movimentos da luta numa forma de dança, passando assim uma imagem de simples divertimento, e quando fugiam das senzalas e eram encontrados, procuravam se defender com seus coices, cabeçadas e rasteiras para não serem reconduzidos ao cativeiro (1990, p.35)

A partir da percepção de que sua agilidade e destreza corporal poderiam ser eficazes para empreender fugas, os negros escravos passaram a enfrentar seus opressores em emboscadas e a refugiar-se em bandos, criando assim o quilombo, entre os quais o mais famoso foi o quilombo dos Palmares. Os primeiros registros de quilombo segundo Marques (1989) datam de 1580 e são de pequenos acampamentos formados por escravos fugitivos na Serra da Barriga (hoje estado de Alagoas), um local de acesso relativamente difícil que era escolhido por estes como um esconderijo. Mas ainda segundo ao autor, o crescimento começou a acontecer quando, devido à invasão holandesa (1630), foram montadas tropas para a defesa da colônia, sendo oferecida a alforria para os escravos que lutassem contra os holandeses. Entende-se por alforria, a liberdade concedida ao escravo via documento escrito por seu senhor (FERREIRA, 2004).

Muitos dos negros alforriados aproveitavam a primeira oportunidade para fugir em direção a Palmares, onde estava o quilombo considerado uma das maiores organizações de escravos negros foragidos das fazendas, tendo os escravos organizado um verdadeiro Estado, nos moldes africanos, constituído de povoações diversas, mocambos, governados por oligarcas sob a chefia suprema de um rei (FREITAS, 1984).

Segundo Bueno (1997), talvez Palmares tenha sido o mais significativo e simbólico dos quilombos, onde nenhum outro lugar a resistência dos escravos fugidos, obteve tanto sucesso em relação à organização.

Sob a liderança de um negro conhecido como Zumbi, o quilombo dos Palmares serviu, durante décadas, como abrigo a todos aqueles que lutavam contra a condição de escravidão, fossem negros, índios e até brancos, chegando a uma população de milhares de habitantes e ampliando cada vez mais sua força.

De acordo com Capoeira (1998), Zumbi era um grande lutador que usando as pernas, desarmava e vencia facilmente seus adversários. Analisando esta colocação é possível imaginar que a Capoeira já poderia estar sendo praticada na época dos quilombos, porém, é claro, com uma conotação diferente da praticada atualmente.

A presença forte de Palmares levou os governantes, pressionados pelos grandes senhores de engenho, a decidirem pelo seu extermínio. De acordo com Reis e Gomes (1996, p.52) “as comunidades dos quilombos representavam um desafio ao poder colonial”, além de serem a prova do surgimento e persistência de uma consciência escrava que lutava contra uma hegemonia manipuladora e opressora. Burlamaqui (*apud* SILVA, 1993) caracteriza o negro escravo como:

(...) evidentemente superior na luta, pela agilidade, coragem sangue frio e astúcia, aprendidas ali, afrontando os bichos, as feras mais perigosas, lutando mesmo com elas, saltando valados, trepando em árvores as mais altas e desgalhadas, para se acomodar nas suas frondes, pulando de umas às outras como macacos, onde as nuvens batiam. E tiravam partido disso, tornando-se assim, extraordinariamente ágeis e muito comumente um homem desarmava uma escolta, punha-a em desordem, fazendo-a fugir (p.13).

Os negros refugiados no quilombo de Palmares chegaram a vencer vinte e quatro expedições chefiadas por capitães do mato (homens contratados pelos senhores ou pelo governo). Segundo Rego (1968), neste momento já se ousava afirmar que os negros se utilizavam amplamente do que mais tarde viria a se chamar de Capoeira, para se defender.

Vários autores (VIEIRA, 1995; REIS, 1996; PINTO, 1995) atribuem a época dos quilombos, o período de gestação da Capoeira. Mas, em 20 de novembro de 1697, organizou-se uma expedição com sete mil homens, chefiada por Domingos Jorge Velho, um bandeirante paulista conhecido por sua astúcia e competência em capturar e aprisionar escravos, foi convidado pelo governo alagoano para exterminar por completo os quilombos de todo o país e principalmente o quilombo de Palmares. E em troca de terras, depois de dez anos de sangrentas batalhas, assim o fez.

Há quem diga que Zumbi se atirou de um rochedo, que lhe cortaram a cabeça ou ainda que teria morrido com dois tiros a queima roupa, marcando o fim do quilombo de Palmares, e eternizando o acontecido como fato importantíssimo na história da resistência negra contra a escravidão (FREITAS, 1984).

Mais tarde, no início de 1970, a data da destruição do quilombo e morte de Zumbi, seria definida como Dia Nacional da Consciência Negra, como nos mostra Vogt (2003, p.44):

Em 1971, o poeta gaúcho Oliveira Silveira sugeria ao seu grupo que o 20 de novembro fosse comemorado como o Dia Nacional da Consciência Negra, pois era mais significativo para a comunidade negra brasileira do que o 13 de maio. '*Treze de maio traição, liberdade sem asas, e fome sem pão*', assim definia Silveira o Dia da Abolição da Escravatura em um de seus poemas. Em 1971 o 20 de novembro foi celebrado pela primeira vez. A idéia se espalhou por outros movimentos sociais de luta contra a discriminação racial e, no final daquela década, já apareceria como proposta nacional do Movimento Negro Unificado.

Mas durante a escravidão os negros não fugiam apenas para os quilombos, iam também para os grandes centros urbanos, como afirma Wissenback (*apud* SEVECENKO, 1998, p.99):

Durante todo o período da escravidão brasileira, as cidades exerceram uma enorme atração sobre os grupos de escravos e forros que continuamente se deslocaram em direção aos núcleos urbanos. Essa atração, que decorria de vários fatores, tinha como chamariz e esteio à existência de aglomerações constituídas por tais segmentos sempre dispostas a abrigar recém-chegados. Costuma-se dizer que estabeleciam territórios negros, espacialidade marcada por laços sociais, estruturas de parentesco e expressões culturais singulares que revelaram fulcros significativos no processo de resistência à dominação escravista e à discriminação social se seguiu.

A chegada às cidades, embora fosse assustadora haja vista a novidade do desconhecido mostrou a capacidade de socialização do escravo fugido. A própria extensão da cidade e sua organização social acabava por propiciar uma forma independente de viver. Algo que o escravo, de certo modo, já estava acostumado.

Com este movimento de chegada a espaços mais urbanos, Pires (2001) afirma que a Capoeira deixa de ser prática exclusiva de escravos e passa a englobar pessoas de diferentes segmentos sociais, como homens livres, imigrantes e até estrangeiros.

Comenta Capoeira (1998, p.34) que em 1808, a Capoeira passou a ser expressamente proibida, quando da vinda da Família Real ao Brasil. Aliás, D. João VI influenciado tanto pelos nobres quanto pelos intelectuais, acreditava que era fundamental perseguir a Capoeira e toda a cultura local, já que estas manifestações davam autoconfiança aos praticantes, formando lutadores ágeis e

perigosos, além de solidificar a união dentro do grupo sendo um grande empecilho para os interesses da corte.

Um ano depois (1809) é criada a Guarda Real da Polícia e sob o comando do Major Miguel Nunes Vidigal passou a amedrontar todos aqueles que eram adeptos da Capoeira ou de rodas de samba e candomblés, por exemplo. Segundo Rego (1968) o Major Miguel Nunes Vidigal ficou conhecido como “o terror dos Capoeiras” devido ao alto grau de severidade nas punições aos que fossem presos praticando capoeira.

Até metade do século XIX, segundo Holloway (1997), a Capoeira era utilizada pelos escravos da cidade do Rio de Janeiro em brigas e discussões, deixando grande número de feridos e mortos. Em 1850, começaram a ocorrer sucessivas prisões de capoeiras, os quais aterrorizavam a cidade do Rio de Janeiro, também com a formação das denominadas Maltas, que de acordo com Reis (2000) eram grupos organizados que, utilizando-se da Capoeira, promoviam a violência e a desordem servindo aos mais diversos propósitos.

Várias “Maltas” ficaram famosas na cidade do Rio de Janeiro pela sua constante atuação na vida pública, dentre elas destacaram-se os Nagoas e os Guaiamus (SOARES, 1994). No cenário político, os Nagoas eram ligados aos monarquistas do partido Conservador, e os Guaiamus eram ligados aos Republicanos do Partido Liberal. Para Reis (2000 p. 50), nessa relação é preciso demonstrar “que tal papel exercido por essas maltas era fruto de uma opção política, ou seja, quando interessava, servia como um instrumento nas mãos políticas”.

Como afirma Vieira (1995) os negros capoeiras (no imaginário da época, considerados maus elementos), bem com aqueles que compartilhavam de sua revolta, eram incapazes de pensar com autonomia estando, portanto sujeitos à manipulação política dos propagandistas abolicionistas, estes sim, dotados de capacidade de reflexão e decisão. Era o preço pago pra que se mantivesse um certo grau de impunidade.

A Capoeira não esteve iminente só na política, mas também em momentos importantes, como participação na Guerra do Paraguai (1860-1865)⁴,

⁴ Bibliografia indicada para o assunto: DORATIOTO, F. F. M. O conflito com o Paraguai: a grande guerra do Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

onde foram enviadas centenas de escravos para os batalhões de frente, pois o exército brasileiro não possuía grande crédito e não conseguia dominar os conflitos gerados pela guerra. Soares (1993, p.63), nos dá um panorama de como isso aconteceu:

Os aliados uruguaios e argentinos não estavam preparados para um conflito de grandes proporções em virtude de suas divisões internas. A consequência é que foi nos ombros do Exército Brasileiro que recaiu o maior peso do conflito. Com seus efetivos dramaticamente reduzidos, foi necessário, antes de partir para a ofensiva, levar a efeito uma feroz campanha de recrutamento em todos os cantos do país para formar os batalhões de voluntários da pátria.

Como a Guarda Nacional não conseguia manter os conflitos externos, e era especificamente usada para problemas políticos, os “voluntários” (negros escravos) eram caçados para servir como praça nas Forças Armadas. “A promessa de alforria dos escravos engajados na guerra transformou os quartéis militares em pontos finais das rotas dos cativos que fugiam das fazendas do interior” (id. p.63). Assim os negros foram mandados em massa para a Guerra do Paraguai e “lá se fizeram heróis, portadores que eram de sangue frio, audácia e coragem, tendo-se em conta que as condições da guerra de então exigia muitos combates corpo a corpo” (MARINHO, 1956, p.16).

Outro fator histórico marcante em relação à Capoeira, segundo Carvalho (1999), foi a criação da Guarda Negra, sob a inspiração de José do Patrocínio. Esta guarda se constituía em uma tropa brasileira que era composta de uma esquadra de negros capoeiristas, prontos para defender a monarquia, além de lutar a todo custo para honrar e zelar pela Princesa Isabel em demonstração de agradecimento a 13 de maio de 1888 (dia da abolição da escravidão).

Os capoeiras da Guarda Negra continuaram sendo úteis aos princípios monárquicos: não houve um comício dos republicanos que não fosse dissolvido, segundo Areias (1983).

Com a libertação dos escravos o governo baixou o comando para o extermínio total dos capoeiristas. Os escravos recém-libertos não possuíam condições de se integrar na comunidade preconceituosa da época, “muitos ex-escravos não tiveram como ganhar o pão de forma honesta. Inaptos para o trabalho

rendoso, eles tiveram que optar entre a insolvência física e moral (...) daí, degenerar-se a capoeiragem em práticas turbulentas de agressão inopinada e desforra covarde” (LISANTI FILHO, 1973, p.337).

Na marginalidade e sem trabalho os negros organizavam-se em grupos poderosos dos quais também faziam parte pessoas da classe média que se uniam para proteger negócios escusos e fins políticos. Assim, a formação das maltas, sua utilização em tumultos contribui para que a Capoeira fosse marginalizada.

Com a instalação do governo republicano provisório, os capoeiras foram novamente perseguidos de forma severa, sendo um dos principais alvos de repressão policial no início da república, recebendo, na revisão do Código de 1890, por meio do Decreto nº 847, sob o título “Dos Vadios e Capoeira”, a seguinte sanção:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas, exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação de capoeiragem; andar em correrias com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena – De prisão celular de dois a seis meses.

Parágrafo Único. É considerada circunstância agravante, pertencer o capoeira de algum bando ou malta. Aos chefes ou cabeças se imporá a pena em dobro. (...) (CÓDIGO PENAL BRASILEIRO *apud* VIEIRA, 1995, p.93)

Esta situação se arrasta até o início do século XX e neste espaço de tempo a Capoeira passa a ser praticada “às escondidas”. Aos poucos vai ganhando adeptos ilustres e embora ainda fosse vista como atividade marginal, despertava algum encantamento, iniciando uma nova fase no seu desenvolvimento histórico.

De acordo com Rego (1968, p.03) a Capoeira antes pautada pela criminalidade e obscuridade social adentra um novo mundo, o da cultura, “por mais que tentemos não pensar, estes dois mundos como separados, o dualismo, que tem caracterizado o pensamento científico e também o senso comum, possibilita arquitetarmos essa transição”.

Nesta medida o significado social da Capoeira transforma-se conforme muda o significado do negro e, sendo assim, em 1930, com o advento do Estado

Novo a Capoeira é liberada no Brasil. Foram séculos de perseguição até as modificações ocorridas na década de 1930.

Em 1937, comenta Araújo (2000), mais precisamente em uma Quarta-feira, {dez de novembro} é implantado o chamado Estado Novo, regime criado sob a presidência de Getúlio Vargas (1937 – 1945). Ainda de acordo com Araújo, o regime fora inspirado em doutrinas políticas de todo mundo. A política em vigor tinha como um de seus ideais, o princípio de que o Estado deveria ser superior à sociedade e ao indivíduo.

Segundo Carvalho (1999) Getúlio Vargas necessitava de apoio popular e objetivando a integração do país acabou por liberar várias manifestações, entre elas a Capoeira. Como a violência estava ficando incontrolável nos centros urbanos, a permissão da prática da Capoeira restringiu-se ao ambiente fechado das academias.

Neste momento histórico a Capoeira passou a ser vista também pelos seus aspectos positivos, ou seja, esta era fruto da mestiçagem ocorrida no Brasil e, portanto, algo genuinamente brasileiro. Este discurso em favor da mestiçagem foi ganhando força na medida em que as autoridades notaram a inviabilidade de negar o grande contingente negro que o Brasil possuía (MELLO, 2000).

Pode-se dizer que a descriminalização da Capoeira ocorreu também através de sua esportização. Era necessário colocá-la dentro dos valores aceitos pela classe branca e assim ampliar sua aceitação.

Na ânsia de afastar a visão de atividade marginalizada e delinqüente imposta pela sociedade, surge Manoel dos Reis Machado, Mestre Bimba, com uma proposta inovadora para a Capoeira. Ele teria incorporado à Capoeira denominada posteriormente de Regional, elementos de outras lutas como “a luta greco-romana, jiu-jitsu, judô, além de golpes do chamado batuque (luta nordestina, que seu pai foi lutador), perfazendo assim um total de 52 golpes” (REGO, 1968, p.33).

A Capoeira Regional segundo Falcão (1996, p.68), teria sido influenciada, pela Educação Física e pelo militarismo que estavam em ascensão na década de 30 (como veremos no capítulo 3). A prova da influência militarista é percebida em uma das etapas do “curso” de Mestre Bimba, o treinamento de guerrilha (emboscadas) realizado nas matas.

E assim, como nos conta Vieira (1995):

A primeira academia de capoeira foi fundada por Mestre Bimba em 1932, em Salvador no Engenho Velho de Brotas, com o nome de 'Centro de Cultura Física e Capoeira Regional da Bahia'. Essa academia foi a primeira a receber a autorização oficial para o ensino da capoeira, em 1937, ano da decretação do Estado Novo. O mesmo documento, expedido pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia reconhecia Mestre Bimba como o professor de educação física (p.138).

A Capoeira sai, então, de seu cenário natural a caminho de ambientes fechados. Essa passagem reflete mudanças que podem ser observadas na descrição de Rego (1968):

(...) como o advento de Mestre Bimba, que tira a capoeira dos terreiros e a põe em recintos fechados, com o nome e caráter de academia, onde os ensinamentos passaram a ter um cunho didático, (...) a capoeira passou por modificações profundas. A classe média e a burguesia para lá acorreram, a princípio para assistirem as exibições e depois para apresentarem e se exibirem a título de prática de educação física, daí a 9 de julho de 1937 o governo oficializar a capoeira, dando a Mestre Bimba um registro para sua academia. Um status social superior ao dos capoeiras invade as academias e os afugenta. Os que resistem, por minoria, se esforçam para se enquadrarem no modo de vida invasor, porém sendo tragados por ele, começando assim a sua alienação e decadência como capoeira. Forçando uma compostura de rapaz-família, exibem-se somente em recintos fechados, salões burgueses, palácios governamentais e jamais onde primitivamente se exibiam, como nas festas do largo (p.361).

Após diversas inovações e o contato com diferentes meios, foram geradas inúmeras discussões sobre as mudanças ou a perda das raízes da Capoeira. Preocupados com a legitimação da Capoeira alguns mestres tradicionalistas, discutiram quanto ao modo de praticá-la. A partir daí, dividiu-se em duas vertentes: Capoeira Regional e Capoeira Angola. Sobre este fato, Falcão (1995) comenta:

Mestre Bimba pode ser considerado um divisor de águas na história da capoeira. Para muitos mestres angoleiros, Bimba foi o grande deturpador da capoeira. No entanto, para os seus seguidores, um dos herdeiros diretos de Zumbi" (p.20).

Enquanto outras figuras conhecidas da Capoeira como Vicente Ferreira Pastinha, o mestre Pastinha, defensor da capoeira tradicional (Angola), insistia na origem africana da Capoeira e na impropriedade de sua fusão como outras lutas, mestre Bimba (Capoeira Regional), reivindicava a origem baiana da luta e defendia a incorporação de movimentos corporais provenientes de outras modalidades esportivas, Reis (2000, p.96,97).

Mestre Bimba, por meio da Capoeira Regional, sofreu influências da cultura popular baiana no seu desenvolvimento, havendo assim uma mudança dos objetivos e de conceitos. Já mestre Pastinha não deixou que a Capoeira Angola sofresse alterações, pois ela foi criada por intermédio da união de conceitos de vários povos africanos e sendo assim, deveria continuar com a sua própria identidade, que fosse voltada a cultura negra e suas raízes na antiga África. Momento que, explica Vieira (1995, p.87), para alguns praticantes tornou-se confusa, havendo divergências quanto sua classificação. Na mesma visão, Pires (2001, p. 250) cita que a criação da regional, sem dúvida, produziu conflitos internos e fissuras na comunidade da capoeira. Ademais, houve um conflito de concepções, de espaço entre “as ruas” e “as academias”, o que acabou acarretando uma ruptura entre os grupos, demonstrando interesses contraditórios, como a manutenção das raízes e a carência da circularidade.

Podemos levantar pontos interessantes sobre o comparativo das distintas “linhagens” da Capoeira. Primeiramente, percebe-se a solidificação de frentes distintas, não ao que se refere quanto seu modo de movimentação física (ginga) ou quanto seu objeto no ritual do jogo, mas sim quanto ao respeito, das concepções políticas, da identidade cultural.

Verificando a disposição da Capoeira Angola, evidenciam-se pontos que chamam nossa atenção, como o envolvimento do misticismo e da religião e da religião, a preocupação com ritual da roda, o predomínio da dança, a presença da malícia. O que demonstra a direta ligação com as tradições, o enraizamento a cultura negra, sem oferecer espaço para novas influências ou tendências como as técnicas marcializantes mais agressivas, a ênfase na competição, na luta. Processos no qual, os tradicionalistas encaram como uma descaracterização, o que na verdade se trata apenas de um ciclo de transformação, onde a participação de

diversas classes sociais absorve diferentes experiências, o que resulta na consolidação de uma única cultura.

2.2 As “duas Capoeiras”

A Capoeira Angola apresenta características e estética própria, onde os capoeiristas se expandem em gestos e movimentos, traduzindo uma mistura de dança e luta com golpes, rasteiras, com beleza de movimentos.

Mas ainda há uma grande controvérsia em torno da Capoeira Angola, o que faz com que este seja um dos mais difíceis, senão o mais difícil para se discutir na Capoeira. Muitos capoeiristas ainda acreditam que a Angola é simplesmente uma Capoeira jogada mais lentamente, menos agressiva e com golpes mais baixos, com maior utilização do apoio das mãos no chão. Outros explicam que ela contém o que há de essencial da filosofia da Capoeira. Há ainda aqueles que, mais radicais, chegam a afirmar que a Capoeira Angola foi completamente superada na história dessa arte-luta pelas técnicas mais modernas, que seriam mais eficientes e adequadas aos tempos atuais.

Mestre Pastinha, em seu livro *Capoeira Angola*, (*apud* VIEIRA, 1995) afirma que “sem dúvida, a Capoeira Angola se assemelha a uma graciosa dança onde a ‘ginga’ maliciosa mostra a extraordinária flexibilidade dos capoeiristas. mas, Capoeira Angola é, antes de tudo, luta e luta violenta” (p.32).

É importante observar que, tradicionalmente, o ensino da antiga Capoeira Angola ocorria de maneira vivencial, isto é, de forma espontânea, sem qualquer preocupação metodológica. Os mais novos aprendiam com os capoeiristas mais experimentados diretamente, com a participação na roda.

Atualmente, a maior parte dos capoeiristas refere-se à Capoeira Angola com uma das formas de se jogar Capoeira, não propriamente como um estilo metodizado de Capoeira. Para os não iniciados nesta luta, é importante lembrar que a velocidade e outras características do jogo da Capoeira estão diretamente relacionados com o tipo de “toque” executado pelo berimbau (instrumento rústico composto por uma verga de madeira, um fio de aço e uma cabaça). Entre vários outros, existe aquele denominado toque de Angola, que tem a

característica de ser lento e compassado. Dessa forma, “jogar Angola” consiste, na maioria dos casos, em jogar Capoeira ao som do toque de Angola. Este cenário, no entanto, vem mudando, com a enorme proliferação dos fundamentos dessa modalidade (VIEIRA, 1995).

Dessa forma, a maior parte das academias e associações de Capoeira do Brasil, ao realizarem suas rodas têm o hábito de dedicar algum tempo ao jogo de Angola, que nem sempre corresponde àquilo que os antigos capoeiristas denominavam Capoeira Angola.

Portanto, afirma Vieira (1995), o jogo de Angola caracteriza-se por uma grande utilização das mãos como apoio no chão, e pela execução de golpes de pouca eficiência combativa, mas baixos e mais lentos, realizados com um maior efeito estético pela exploração do equilíbrio e da flexibilidade do capoeirista, como também afirma Couto (1999):

A ginga é a base dos movimentos da capoeira Angola; o corpo dança e luta ao mesmo tempo, ela impede o confronto direto entre os capoeiristas. É a partir dela que sairão os golpes e contragolpes, o alvo do ataque é a cabeça do outro, os corpos não se tocam, apenas as mãos e os pés devem tocar o chão (p.18).

Por sua vez, a Capoeira Regional é caracterizada pela agilidade de seus movimentos, bem como a variedade bem maior do que os da Capoeira Angola. Mestre Bimba colocou mais agilidade nos movimentos da Capoeira Angola, pois queria ver um jogo alegre, festivo, acrobático e, principalmente, ágil. Colocou, também, algumas influências do batuque, dando ainda mais agilidade à luta. Tudo isto aconteceu por volta do ano de 1928 (ALMEIDA, 1994) e, esta modalidade de Capoeira ganhou, primeiramente, o nome de Capoeira Regional Baiana por ser, na época, praticada somente em Salvador e, a partir da década de 1930, quando foi instituído o Estado Novo e Mestre Bimba levou o seu estilo de Capoeira para as classes mais privilegiadas da sociedade e quando fez, como já comentado, a primeira apresentação no Palácio do Governo, onde estavam presentes várias autoridades importantes e muitos convidados da ‘alta sociedade’. Após este evento, a Capoeira Regional foi reconhecida como esporte nacional e Mestre Bimba foi reconhecido pela Secretaria de Educação e Assistência Social da Bahia como professor de Educação Física e a sua academia/escola passou a ser conhecida por

lei, em 1932 como a primeira do Brasil. Sendo assim, “a Capoeira Regional é esporte, porque é um conjunto de exercícios físicos praticados com métodos, em todos os estados da Federação” (COUTO, 1999, p 24).

O estilo Regional de jogar Capoeira é marcado pela rapidez de seus golpes e contra-golpes e pelo ritmo acelerado dos toques do berimbau acompanhado do atabaque e do pandeiro. Na roda de Capoeira Regional, atualmente, são utilizados três berimbaus (Gunga, Médio e Viola), acompanhado do atabaque, de dois pandeiros; e as palmas do povo da roda são batidas em três compassos. E é somente na Regional que existe o “toque de lúna”, que foi criado por Mestre Bimba para o jogo dos discípulos graduados e do Mestre. A Capoeira Regional de Bimba passou a ser ensinada até mesmo em quartéis, universidades, clubes sociais, e outras instituições públicas sem interferência dos “moralistas” da época.

Os movimentos da Capoeira Regional são diferenciados e mais variados do que os da Angola e alguns dos mais rápidos e perigosos são: armada, queixada, meia lua de compasso, meia lua solta, bênção, martelo, arrastão, meia lua de frente, aú, pisão rodado, joelhada, giro de costas entre outros.

Para melhor compreensão desse embate de concepções, apresenta-se nas obras de Vieira (1995 p.87/88) e Reis (2000, p.192-194) esquemas que facilitam o entendimento das principais diferenças entre a capoeira Angola e a capoeira regional (quadros 1 e 2).

QUADRO 1. Comparativo capoeira Angola e regional.

Capoeira Angola (tradicional)	Capoeira Regional
Original	Descaracterizada
Tradicional	Moderna
Jogo baixo	Jogo alto
Jogo lento	Jogo rápido
Recreativa e maliciosa	Agressiva e sem malícia
Envolta de religiosidade e misticismo	Secularizada e isenta de simbolismos religiosos
Integração à cultura negra	Expressão da dominação branca

Praticada pelas camadas sociais marginalizadas	Praticadas pelos estratos sociais médios e superiores
--	---

Fonte: (VIEIRA, 1995)

QUADRO 2. Comparativo entre capoeira angola e regional.

Capoeira Angola (tradicional)	Capoeira Regional
Movimentação constante pela ginga baixa	Movimentação constante pela ginga alta
Os jogadores mantêm-se aparentemente na defesa e atacam quando o oponente menos espera.	Jogo centrado no ataque.
Alvo é a cabeça do outro	Alvo é a cabeça do outro
Os corpos não se tocam	Quando não há espaço suficiente o capoeirista deve usar os golpes atingindo o corpo do outro
A intenção deve ser sempre desequilibrar o outro, o que acontece menos pela força muscular e mais pela malícia.	A intenção deve ser sempre de derrubar o outro, em geral com golpes desequilibrantes.
Há uma ênfase na dança	Ênfase na luta, pois os movimentos são traumatizantes

Fonte: (REIS, 2000).

De fato, Vieira (1995) afirma que delimitar a separação entre essa duas escolas da Capoeira é algo muito difícil hoje em dia, e há muitos anos sabe-se que a tendência é que a Capoeira incorpore as características dessas duas escolas. No entanto, é fundamental que os capoeiristas conheçam a sua história, para que possam desenvolver sua luta de maneira consciente. A Capoeira Angola e a Capoeira Regional estão fortemente impregnadas de conteúdo histórico, e não se excluem, ao contrário, completam-se e fazem parte de um mesmo universo cultural.

Devemos entender as diferenças entre a Capoeira Angola e a Regional como consequência de um período histórico em que o contexto e as influências sociais foram sendo determinantes para que elas ocorressem, uma

vertente não anula a outra nem tampouco a ela se sobrepõe, ambas se complementam, “formando o universo simbólico e motor da Capoeira” (MELLO, 2000, p.05).

A partir dos anos de 1960, em decorrência da migração de capoeiristas baianos para vários estados brasileiros, (principalmente São Paulo e Rio de Janeiro) começaram a surgir os grupos de Capoeira. Esses grupos são organizações existentes até os dias de hoje, que congregam seus participantes sob princípios filosóficos e técnicos, princípios estes que não são hegemônicos. Isto explica a grande quantidade de grupos existentes.

Segundo Santos (1990), em 1972 a Capoeira é registrada como prática desportiva regulamentada pela Confederação Brasileira de Pugilismos, a partir daí a modalidade vem sendo valorizada progressivamente, conquistando espaço no cenário artístico, esportivo, cultural e educacional do Brasil.

Após os períodos aqui explicitados, a Capoeira perpetuou-se alcançando outras esferas, conquistou lugar na promoção da saúde, em debates e encontros acadêmicos, e principalmente na sua inserção como meio pedagógico, chegando a ser ministrada como disciplina curricular de Cursos de Educação Física. Fato este que será melhor argumentado no capítulo três deste trabalho.

CAPÍTULO III

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE A EVOLUÇÃO PARADIGMÁTICA DA EDUCAÇÃO

3.1.1 A Educação Física e os Paradigmas Conservadores da Educação

Para o entendimento do processo que deu crédito à Capoeira enquanto disciplina dos currículos de cursos de Educação Física é necessário que, inicialmente, verifiquemos todo o processo de desenvolvimento da própria Educação Física como curso superior e sua articulação às abordagens educacionais.

No período histórico brasileiro entendido como Primeira República (1889-1930) a Educação Física surge como disciplina curricular. Sua função era higienista, ou seja, era necessária para a saúde e assepsia social e saneamento público, na busca de uma sociedade livre de doenças, através da disciplina escolar (Tolkmitt, 1996).

De acordo com Costa (*apud* CASTELLANI, 1991, p.42), o objetivo da Educação Física era “assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentando a reprodução e longe dos indivíduos, incrementar a população do país e melhorar os costumes privados e a moral pública”.

Crespo (1990) também afirma que o exercício desempenhava um papel fundamental na conservação da saúde. Esta importância resultava, especialmente, da sua capacidade para dinamizar o *calor natural*, fator decisivo no aumento da transição que facilitava a eliminação da matéria prejudicial ao corpo.

A Educação Física neste contexto era militarista, além de que higienista, ou seja, objetivava também a preparação militar, a disciplina cívica, o endurecimento do corpo e o aumento da energia física: homens fortes para a defesa do país e adestrados para o combate. A Educação Física era a instrução física militar.

De acordo com Tolkmitt (1996, p. 176), na Educação Física militarista o professor:

(...) era o modelo que o aluno reproduzia passivamente, pois este era adestrado e apenas executava as prescrições do professor (...) Os exercícios eram repetitivos, mecânicos, extraídos de um rol de receitas. A avaliação se dava pela reprodução de um modelo atleticamente bem configurado e/ou através de uma bateria de testes pré-determinados pelos poderes públicos.

A educação como um todo estava pautada num paradigma conservador tradicional, onde a apropriação e transmissão do conhecimento são compromissos que devem ser transmitidos pelos professores através de conteúdos e de modelos pré-determinados.

Nesta perspectiva, é possível perceber a escola como um ambiente disciplinado, sem muito estímulo, onde o aluno não poderia ser *distraído* sob pena de prejudicar sua aprendizagem estabelecendo-se assim, uma relação de dependência com o professor pela forma de transmissão e repetição das instruções. O professor, nesta concepção, é o centro do processo de ensino, atuando com severa autoridade, para garantir que todos os alunos aprendam em condições iguais.

Behrens (2005, p.43) afirma que a abordagem tradicional “é referendada por uma visão cartesiana, onde a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita”.

Com relação à Educação Física, os pressupostos higienistas determinavam um novo modelo de homem também fundamentado numa visão cartesiana mecanicista onde corpo e mente são vistos como duas coisas distintas.

A partir da década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, surgem novas concepções de como deveria ser o *novo homem brasileiro*, a chamada “retórica do corpo”, ou seja, corpos adestrados em defesa da Pátria. Para Araújo (2000, p.13) a filosofia de Vargas dizia que o patriotismo constituiria a nação.

Assim como a política, nesta época a educação também sofreu transformações e a abordagem em voga era a Escola Nova.

A pedagogia da Escola Nova parte das relações entre o sujeito e o seu meio tendo como preocupação principal as diferenças individuais.

O ensino deixa de centralizar-se no professor para focar-se no aluno, entendendo que é preciso levar em consideração seus anseios e necessidades.

Sobre estas considerações Ferreira (1999, p, 7) trás sua contribuição afirmando que a escola, no contexto escolanovista “deve ser ativa e basear-se no princípio da necessidade constituindo-se num ambiente estimulador, capaz de mobilizar a atividade do aluno e catalisar as energias necessárias ao seu auto-desenvolvimento”.

A Educação Física, por sua vez, demora a se desvencilhar dos antigos conceitos militarizantes de educação, voltados ao físico, à formação do homem obediente e adestrado, desprivilegiando a reflexão teórica (BETTI, 1991). Mas vai gradativamente atendendo as mudanças políticas e econômicas do período, enfocando o esporte com mais precisão, tornando-o meio para a construção de “máquinas humanas” a serviço da Pátria.

A Escola Nova propunha o oferecimento de condições que facilitassem o aprendizado do aluno, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem. Como comenta Mizukami (1986, p.45):

Tudo o que estiver a serviço do crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupal é educação. O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo como pressupostos um processo de aprendizagem pessoal. Nesse processo, os motivos de aprender deverão ser do próprio aluno.

Na teoria, esta visão focada nos interesses do aluno era muito bem aceita e podia ser perfeitamente adaptável em aulas de Educação Física. Assim, este passou a ser objetivo descrito em planos de ensino da época da disciplina, porém não era o que acontecia na prática pedagógica dos docentes, ministrada quase que somente sob a forma de atividades esportivas (BARROS, 2006, p.20).

Já na década de 1960, muitas foram as mudanças políticas ocorridas no Brasil e com o forte impulso na industrialização, a educação brasileira sofre grande interferência de educadores americanos. Estes educadores juntamente com o governo brasileiro implementaram a Lei 5692/71 e divulgaram os pressupostos da chamada abordagem Tecnista.

Tal abordagem baseia-se em princípios como a racionalidade, a eficiência e a produtividade em contraposição aos ideais então propostos pela Escola Nova.

Para Libâneo (1986, p.31) “a pedagogia Tecnicista foi introduzida efetivamente no final dos anos 60, como o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista”.

Assim, a escola passou a ser utilizada como meio de preparação de mão-de-obra. O objetivo maior do aluno era sair da escola com uma profissão nas mãos, tendo a exata noção do quão estaria sendo útil para a sociedade. O ensino era funcional.

A Educação Física logo foi contagiada pelos ideais tecnicistas. Neste período a competitividade é elevada. A Educação Física é colocada como apêndice de um projeto que privilegia o treinamento desportivo para o esporte de alto nível, onde marcada pela ditadura militar acaba se tornando propagandista do governo, onde o professor é o técnico e o aluno o atleta (BRACHT, 1992).

Na escola, as aulas de Educação Física enfatizam a busca de talentos esportivos, a performance, a quebra de recordes, a vitória sempre, ao mesmo tempo em que preparava indivíduos para a manutenção da força de trabalho.

Bracht (*apud* MOREIRA, 1991, p.175) fala da Educação Física tecnicista enquanto servidora das idéias políticas vigentes no período:

(...) essa forma de transmitir onde o esporte educa, se educação aqui significa levar o aluno a internalizar valores, normas de comportamentos, que lhe possibilitará se adaptar à sociedade vigente. É uma educação que leva ao acomodamento, ao fatalismo e não ao questionamento; uma educação que ofusca ou lança uma cortina de fumaça sobre as contradições da nossa sociedade. Uma educação que não leva à formação de um aluno crítico, consciente e sensível a realidade que o envolve.

Até o final da década de 1970 estes foram os ideais de educação propostos para a Educação Física. Pode-se perceber que urgia a necessidade de mudanças e estas aconteceram já no início de 1980 como veremos a diante.

3.1.2 A Educação Física e os Paradigmas Inovadores da Educação

No início da década de 1980 a Educação Física atravessa um período de reformulação e redirecionamento metodológico. Surgiram questionamentos sobre o pensamento dominante (conservador) o que favoreceu o surgimento de novas propostas.

De acordo com Falcão (1996, p.57) nesta época (1980) começaram a aparecer indícios de medidas que promoveriam significativas mudanças nos currículos dos cursos superiores de Educação Física. O processo de desmilitarização da Educação Física amenizou o comportamento autoritário e hierarquizado dos professores da área.

No final do século XX, houve a necessidade de uma educação para o progresso da humanidade e o desenvolvimento do ser humano total.

Giraldelli Júnior (1988) acredita que a Educação Física necessitava de um novo enfoque: o enfoque progressista; embasado em pressupostos da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, onde é preciso engajar-se crítica e intelectualmente na sociedade e comprometer-se com o seu objeto de estudo.

Neste sentido, Freire (1992, p.135-136) nos fala sobre as indagações decorrentes de uma ação docente ideal:

(...) que conteúdos ensina, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem? Que escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência de feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual o seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está pra ver como é que fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Dignifica a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender a relação teoria-prática sem que a frase vire a frase feita? (Grifo nosso)

Ou seja, do ponto de vista da abordagem progressista o professor precisa tornar-se reflexivo sobre sua própria ação docente. Afinal, não são raros os dias em que nós, professores, entramos em uma sala de aula, dia de “prova” e ao encontrarmos uma turma quieta, com sinais claros e visíveis de medo sentimo-nos como seres super-poderosos. Também não são raras as situações onde nós, professores elogiamos o aluno calado, anônimo, que não expressa opiniões, mas que diz *sim senhor* à todas as nossas questões.

Como afirma Freire (1997, p.100) já fomos um tipo de professor que “em função do passado autoritário, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscila-se entre formas autoritárias e silenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda, na combinação das duas hipóteses”. E ainda pela falta pura e simples do diálogo deixamos de ser “professores progressistas”.

Numa abordagem progressista, o professor encoraja o aluno a buscar o pensamento divergente entendendo isto como parte do processo de ensino.

O “aluno progressista” é um sujeito autônomo que organiza sua própria experiência e constrói conhecimento em interação com o mundo e com o outro. É crítico e ativo, auto-confiante, reflexivo, como aponta Misukami (1986).

Há que se ressaltar, quanto às aulas de Educação Física, no momento em que as ditas “aulas livres” são tão comuns. Fazer com que o aluno aprenda por ele mesmo não significa deixá-lo descobrir o mundo sozinho. A auto-descoberta deve ser buscada sim, mas com responsabilidade como fala Freire (*apud* DANKE, 1995, p.88):

O papel do professor adquire relevância nessa concepção de educação. Sua tarefa principal é problematizar. À medida que dialoga cabe ir chamando a atenção para pontos obscuros ou ainda ingênuos, bom como para as descobertas que estão sendo feitas pelos sujeitos envolvidos na situação.

Logo, a abordagem progressista mostra novas propostas para a prática pedagógica do professor de Educação Física, transpondo velhos padrões impregnados na prática diária, transformando a aula “num ambiente crítico, onde a riqueza cultural se estabelece com trampolim para a crítica” (GHIRARDELLI

JÚNIOR, 1998, p.58). Assim, na Educação Física o conflito foi crucial para a mudança e neste sentido, Gusdorf (1997) comenta que sempre que o ser humano entra em conflito com o Ocidente, ele procura o Oriente. A esse respeito afirma Buarque (1994, p.37):

Com a redescoberta do pensamento oriental, com a aceitação de formas alternativas de pensar, o Ocidente começa a contestar seu materialismo como objetivo e como método de pensar. Surge uma valorização do uso da intuição, do sentimento, da globalidade. Ressurge uma prática de espiritualidade sem complexo de inferioridade. O holismo se afirma como uma prática intelectual... a universidade ensina todos os nomes de todos os rios, mas anula nos alunos a capacidade de emocionar-se ao ver um deles. Ensina por que a economia se desequilibra, mas leva cada aluno a ignorar que há nomes por trás do desemprego criado.

Na busca deste ensino que privilegie uma totalização do indivíduo, surge a visão holística da educação. O paradigma holístico estaria, na visão de Capra (1995, p.14) substituindo “os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão de mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana”. O autor elabora em seu livro "O ponto de mutação", uma descrição detalhada de como o mecanicismo cartesiano foi incorporado por todas as ciências tradicionais, levando à crise individual, social e ambiental de caráter global que vivemos hoje.

A visão holística pretendida estimula não apenas o bom desempenho social ou a criticidade pertinente a um ser transformador de estruturas, mas sim uma visão que estimule o educando a “aprender a aprender” para desenvolver suas potencialidades.

Aprender a aprender na concepção da Educação Física, segundo Barros (1996) pode significar que o aluno deve ser levado pelo professor a entender o mundo, ter prazer no conhecimento, desenvolver a criatividade, curiosidade, o senso crítico e a aquisição de autonomia, isto tudo através do movimento.

De acordo com Capra (1993, p.14):

Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece. Precisamos, pois de um novo “paradigma”... uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, percepções e valores...

da concepção mecanicista para a holística da realidade, já são visíveis em todos os campos e suscetíveis de dominar a década atual.

Podemos facilmente encarar a abordagem holística, como uma abordagem mais humana, pois inovadoramente, considera a intuição e o sentimento como meios de construção do real e não somente a razão como vinha sendo feito sob o aspecto de paradigmas mais conservadores.

Segundo Crema (1995), só somos seres inteiros quando desenvolvemos as faculdades cerebrais tanto do hemisfério esquerdo (racionalidade crítica, lógica, memorização), quanto do hemisfério direito (criatividade, sensibilidade estética, paixão, sentimento).

Corroboramos com Paulo Freire quando fala da incompletude do ser, estando este em formação e constante desenvolvimento, porém a concepção de seres inteiros acompanha o novo paradigma.

Baseada na concepção holística, conforme defendida por Capra (1988, p.207-208), Costa (1997) apresenta a educação como *elemento chave* nesse contexto. A autora propõe o resgate da totalidade como contraponto à visão fragmentada de homem. Nesse aspecto, defende uma Educação Física liberta do caráter instrumental para ser meio *da* ou meio *de* uma Educação Física que, independente da atividade empregada (dança, ginástica ou esporte), seja uma ação política com as seguintes características: dialógica, democrática, socialmente produtiva e libertadora. Ao fazer a crítica ao processo de formação profissional, a autora assim se expressa:

(...) parece não ter havido uma preocupação dominante com a formação completa do profissional de Educação Física. Se a maioria dos cursos está voltada para a formação de profissionais do ensino, quase sempre em completa desarticulação entre os departamentos de Educação Física e as faculdades de educação, isso implica uma formação limitada e deficiente, deixando campos de ação profissional sem formação específica (p. 217).

Face a estas questões é possível imaginar o quanto pode ser sofrível para a Educação Física redimensionar toda a sua visão compartimentada de educação, sustentada até pouco tempo atrás por uma cultura dominante. As ações da Educação Física sempre giraram em torno da competência, da eficácia e da

produtividade. Behrens (2005, p.59) fala sobre este desafio que não é só da Educação Física:

O grande desafio da visão holística será a superação do saber fragmentado que foi dividido nas escolas em disciplinas isoladas, assemelhando-se ao trabalho na indústria que se tornou especializado e repartido em setores, e, por consequência, os homens passaram, na escola e no trabalho, a se restringir a tarefas estanques sem a consciência global do processo e do produto a ser produzido.

Valores como a educação dicotômica de *corpo e mente*, ainda tão presentes na Educação Física precisam ser quebrados para que uma educação holística junto a ela se efetive, já que seus conteúdos buscam um equilíbrio do desenvolvimento harmonioso do aluno em todas as suas dimensões: corpo, intelecto, sentimento e espírito.

Como acredita Crema (1995, p.64):

Nem o educador e nem o educando são, isoladamente, o centro energético que impulsiona o processo de aprendizagem. Este centro está no encontro entre eles, como numa dança em que os passos marcados acabam por fluir livremente, tornando quase imperceptível quem conduz ou quem é conduzido.

A recente abertura para a análise de novas epistemologias na prática da pesquisa em Educação Física indica novos caminhos para a área permitindo a integração dessa com outras áreas do conhecimento.

Feitosa (1986) destaca que os professores de Educação Física ainda não conseguiram vislumbrar, em suas ações teórico-práticas, a dimensão social da Educação Física que justifique sua própria existência. Para este autor a Educação Física deveria comprometer-se com a “tomada de consciência”, como fator decisivo para que o ser humano reconheça o seu direito à liberdade.

Com o início da década de 1990, a educação novamente rumou em direção às mudanças sociais. A informação e o conhecimento agora estão disponíveis em redes de informática e comunicação.

Behrens (2005, p.81) nos afirma que:

Os meios informatizados atravessaram fronteiras e disponibilizaram o conhecimento causando uma revolução nos meios de comunicação e, especialmente, da aprendizagem em geral. O desafio que se impõe nessa sociedade é o de como acessar a informação recebida, como interpretá-la e, acima de tudo, como produzir novas informações com criatividade, ética e visão global.

O desafio comentado pela autora é visto sob a ótica de uma outra abordagem chamada de Ensino com Pesquisa. Neste contexto, interpretar as informações recebidas, transformá-las, primando pela ética e por uma visão global torna-se desafio ainda maior, pois a base matriz da abordagem do Ensino com Pesquisa coloca o aluno na situação de co-responsável pela aprendizagem e o professor só pode ensinar aquilo que pesquisa. Caso contrário, apenas ensinara o aluno a fazer cópias.

Para Demo (1991, p.14) “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina, jamais o foi”.

A pesquisa deve subsidiar o aluno para que ele leia, reflita e produza conhecimento. Daí a importância do professor, neste momento, portar-se de forma dinâmica e criativa, mediando a reflexão do aluno e auxiliando na construção de seu conhecimento através de um ambiente inovador e extremamente participativo. Como propõe Demo (1996, p.47):

A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz de emancipação das pessoas e da sociedade. Neste contexto, mera transmissão é pouco, embora como insumo seja indispensável. Em termos emancipatórios, competências jamais coincidiria com cópia, reprodução, imitação. Torna-se essencial construir atitude positiva, construtiva, crítica e criativa, típica do “aprender a aprender”.

Com relação à Educação Física, pode-se pensar que a execução de um movimento corporal não tenha significado social ou que possa ser refletido, pensado, passível apenas de repetições por parte dos alunos, porém esta é uma das posturas que se pretende extinguir com trabalhos como este.

A linguagem corporal quando vivenciada na educação, pode abrir perspectivas de construção e produção de equilíbrio nos processos de aprendizagem, nos quais “a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta,

formas de aprendizagem. Tudo aquilo que vive cumpre processos cognitivos” (ASSMANN, 1996, p. 26-27).

Ainda de acordo com Assmann:

Vejo a ponte fundamental entre motricidade e educação no papel fundamental da participação corporal nos processos de aprendizagem. Todo conhecimento se instaura como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva. Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Não existe mentalização sem corporalização. Por isso, o corpo aprendente é a referência fundante de toda aprendizagem. A morfogênese do conhecimento acontece no interior da motricidade corporal do ser humano. E a unidade dos processos cognitivos com os processos vitais obedece normalmente a uma dinâmica de prazerosidade (1996, p. 47).

A Educação Física, enquanto ramo pedagógico na educação básica, entendida como uma área responsável pelo ensino de conhecimentos deve proporcionar aos alunos, pelos conteúdos que lhes são específicos, situações que envolvam análise, reflexão e abstração sobre sua motricidade, não se limitando apenas a um simples “fazer” no qual o aluno é “configurado” como executor de movimentos padronizados, estereotipados, mecânico (PALMA, 2001).

O Ensino com Pesquisa, então, enquanto proposta para a Educação Física pode operacionalizar os conteúdos curriculares de maneira integrada, sistêmica, proporcionando, como resultado, uma educação interdisciplinar e uma visão de mundo integrada e não mais fragmentada como ocorre no ensino tradicional. Despertando o interesse dos alunos, pois os mesmos aprendem fazendo, resolvendo um dos maiores problemas em escolas dos dias de hoje - garantir a motivação dos alunos e sua atenção para o aprendizado.

3.1.3 A Educação Física e o Paradigma Emergente ou da Complexidade

A constante busca por referenciais educacionais inovadores que transformem a educação visando a produção do conhecimento em detrimento da sua pura e simples reprodução, delineou a formação de um novo paradigma. A denominação: Paradigma Educacional Emergente é uma proposta de Boaventura Santos (1989) e referendado por Moraes (1997), Pimentel (1993). Neste caso, Behrens (2006) propõe o paradigma emergente ou da complexidade com uma

aliança entre a abordagem holística, a abordagem progressista e a abordagem do ensino com pesquisa que juntas fazem parte das propostas do paradigma emergente podendo assim contribuir para uma aprendizagem compatível com as exigências deste novo milênio.

Se como afirma Moraes (1997,p.199-201) uma das metas da educação é levar o aluno a produzir conhecimento, o processo de renovação paradigmática aqui referido, deve levá-lo a desenvolver uma atitude construtiva para a produção deste conhecimento.

Hoje, a visão newtoniana ou cartesiana do mundo, está sendo muito criticada, uma vez que focaliza o conhecimento por partes e retalha a visão de totalidade. Porém, o que não se pode esquecer é que esta mesma visão, também foi responsável pela própria democratização do conhecimento e pela formulação de um espírito científico de investigação aberta e validação pública do conhecimento (MORAES,1997 p. 42).

Talvez este tenha sido o principal motivo pelo qual a educação se deixou levar por tanto tempo, devido ao grande arraigamento desta idéia em toda sociedade, que por conseqüência, se instala com mais propriedade na educação

Isto pode ser percebido quando observarmos que a própria escola atual, por exemplo, caracteriza-se como uma instituição fechada, que obedece a normas pré-estabelecidas por estruturas “enlatadas”, longe da realidade social. Esse fenômeno se reflete facilmente em sala de aula, revelando um descompromisso com a tão sonhada postura crítica e reflexiva de docentes e discentes.

Na maioria das vezes, até nos consideramos educadores condizentes com o modelo do paradigma emergente ou da complexidade, porém nossa prática continua conservadora. Sabemos dos encantos e da adequação do novo paradigma ao nosso tempo, mas a tal práxis, ou prática reflexiva, ainda acontece pouco.

Aliás, observar e compreender o contexto social regente se torna fundamental durante a mudança paradigmática. É cruel perceber a aceleração na transmissão do conhecimento, gerado pelo intensivo uso da tecnologia, milhares e milhares de crianças no mundo todo não têm acesso sequer ao ensino fundamental enquanto cresce absurdamente o número de analfabetos.

O *Informe Mundial de Educação para todos*, publicado pela Unesco, corrobora esses dados e também mostra que:

(...) continua existindo uma grande defasagem no nível de conhecimento entre os países do Norte e do Sul, especialmente no que se refere à capacidade de assimilar e aplicar ciência e a tecnologia de um maior acervo de informações científicas e melhores condições de realizar suas próprias aspirações de desenvolvimento, bem como de intervir no processo de interdependência mundial. Os dados mundiais sobre educação colocam-nos diante de uma dura realidade, demonstrando que os países, pelo menos parcialmente, não deram a devida prioridade à dimensão humana do desenvolvimento, deixando de oferecer uma educação básica adequada e necessária à população (UNESCO, 1993)

O que significa que a sociedade do conhecimento já existe, mas para poucos. Os excluídos economicamente são também os excluídos da sociedade do conhecimento.

No entanto, Behrens (2005, p.103) afirma que “nesse momento histórico, em decorrência das dificuldades de acesso aos recursos de ensino de última geração, o docente precisa investigar o uso de tais instrumentos, mas salvaguardar as possibilidades de realizar um bom projeto com recursos disponíveis na escola e na comunidade”.

Por outro lado, Templenton (*apud* MORAES 1997, p.114) reconhece que estamos vivendo uma era maravilhosa, um período sem precedentes na história da humanidade, muito embora, este também seja um mundo de dramáticas mudanças políticas, econômicas, culturais e espirituais.

Enfrentando obstáculos, na grande maioria sócio-econômicos a globalização de informações através de grandes redes digitais continua sua marcha.

Moraes (1997, p. 125-126) nos mostra alguns exemplos:

O desenvolvimento de automação bancária melhorou muito a qualidade dos serviços que os bancos prestam a seus clientes, fazendo com que as filas diminuam de tamanho ou mesmo se extingam, possibilitando ao cliente a resolução de seus problemas sem precisar sair de casa ou do escritório. Graças ao sistema de código de barras, agilizam-se as compras nos supermercados, e o indivíduo pode fazer sua caminhada sem sair de casa, utilizando aparelhos que incorporam os últimos avanços da medicina esportiva e que permitem a realização de exercícios mecânicos com a

mesma precisão de quem tivesse caminhado alguns quilômetros. Há computadores nos aviões, nos carros, nos aparelhos de som e de televisão, nas geladeiras e nos fornos de microondas, que estão revolucionando a maneira de morar, trabalhar, fazer compras e se comunicar. Depois do papel-moeda, do cheque e do cartão de crédito, temos hoje o cartão inteligente, que memoriza dados do cliente e pode ser carregado e recarregado a serem realizados (...) é um mundo que fica cada vez mais digital.

Talvez o professor, dia-a-dia em sala de aula, não esteja preparado para ter o conteúdo por ele exposto confrontado com informações captadas pelo aluno na Internet. Ou ainda não esteja capacitado para articular tal informação à aula previamente planejada. Mas é preciso levar em consideração que o aluno esteve em busca de conhecimento quando se utilizou da Internet.

Vale ressaltar a importância da utilização dos recursos tecnológicos, valorizando a autonomia e a liberdade do aluno quando esta busca “contribui como elemento responsável pela sua aprendizagem, pela qualidade do seu processo e do seu grupo na metodologia do aprender a aprender” (BEHRENS, 2005 p, 103)

A verdade é que se nos identificarmos com este novo cenário mundial, estaremos nos inserindo nele e caminhando juntos. Disso trata especificamente o paradigma emergente, do entrosamento entre indivíduo e sociedade, interconexos, interdependentes e interativos.

O mundo não é algo externo ao indivíduo. Cabe à escola e mais especificamente ao professor ser responsável pela formação de indivíduos conscientes de seu papel social. Papel não estanque, contínuo carente de educar-se permanentemente.

Cabe ao professor identificar, numa sala de aula imposta, diferentes perfis cognitivos, bem como ritmos diferentes de aprendizagem em indivíduos que ao mesmo tempo em que constroem sua própria história também são sujeitos dela. Cada pessoa tem uma forma diferente de compreender a realidade e é este sistema individual que transforma a realidade.

E depois de identificadas estas diferenças não se pode acreditar tão ingenuamente que a solução para o “problema” foi encontrada, pois um problema bem formulado não é solucionado simplesmente, ele abre possibilidades para novas estratégias que visam o encontro de novos paradigmas.

Para Adorno (*apud* MORIN, 2001,p.100) a complicação é um elemento constituinte da complexidade, ou seja, é a confusão extrema das inter-retroações, ou seja, “a totalidade não é a verdade”. Assim, “o conhecimento é, com efeito, uma navegação que se efetiva num oceano de incerteza salpicado de arquipélagos de certeza (MORIN, 2002, p.61).

Na tentativa de encontrar respostas aos nossos anseios enquanto docente universitário, atuante na formação de futuros profissionais da Educação Física, acreditamos que o paradigma da complexidade tornou possível uma prática pedagógica significativa.

Sobre o Paradigma Emergente ou da Complexidade recorremos a Morin (1986, p.127) quando afirma que “o verdadeiro problema do conhecimento (entendido como teoria e prática, discurso e postura/attitudes) é saber distinguir e relacionar, evitando separar e confundir”. Nessa perspectiva, toda interpretação de fatos históricos, ou sociais, ou políticos, ou econômicos, que se pretenda correta, só pode ser complexa, dialógica. Não existe uma única verdade, afirmada como dogma, como doutrina, mas múltiplas possibilidades, a partir das várias perspectivas adotadas.

Morin (1997,p.30) fala ainda em exercitar um estilo de pensamento ecocêntrico e cosmológico que privilegie a síntese, a cooperação e cumplicidade entre homens e coisas, a sabedoria intuitiva, o imaginário, o poético, enfim, o intercâmbio entre vida e idéias, a transdisciplinaridade, a *migração* de conceitos e categorias.

Assim, Moraes (2004, p.20) apresenta as idéias de Edgar Morin quando defende a complexidade, afirmando:

Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto. Isso porque o modelo convencional de ensino adotado pela maioria das escolas, não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas científicas, para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem.

No entanto, vale lembrar que a revisão paradigmática necessita também sair do papel, ou seja, ser transportada das prateleiras das bibliotecas para a prática profissional do docente. Deixar de ser simplesmente teoria, para articular-se a realidade das salas de aula, à realidade da educação.

O Paradigma Emergente empreende uma aliança entre os pressupostos “inovadores” das abordagens sistêmica, progressista e ensino com pesquisa, (BEHRENS, 2005). Porém, Capra (2002) no prefácio de sua obra *As conexões ocultas – Ciências para a vida sustentável*, passa da denominação de paradigma emergente para paradigma da complexidade. Defendendo uma integração entre as chamadas dimensões biológica, cognitiva e social da vida, da mente e da sociedade.

Segundo Behrens (2006, p.19):

O paradigma da complexidade reforça os princípios e referenciais teóricos e práticos que foram propostos para o paradigma emergente. Os paradigmas inovadores são fortemente enfocados na visão de totalidade, de interconexão, de inter-relacionamento, na superação da visão fragmentada do universo e na busca da reaproximação das partes para reconstituir o todo nas variadas áreas do conhecimento.

Vemos que numa abordagem conservadora em todas as áreas educacionais, o conhecimento ficou fragmentado de tal forma que nas suas aplicações práticas, as modalidades e os exercícios físicos passaram a ser tão específicos a ponto de fugirem ao caráter de complexidade. Complexidade essa que não podemos pensar só em termos de unidades de todas as vertentes possíveis (afetivo-social, intelectual, física, etc.), mas que também devemos pensar no interior de cada vertente.

É comum na Educação Física a preparação ou o trabalho com braços, gastrocnêmios, quadríceps, abdominais, lombares, músculos da cintura escapular e demais, sem que se perceba a interdependência segmentar existente entre eles, pois a unidade existe também no corpo.

No paradigma da complexidade, se defende fundamentalmente a análise do todo. A tendência é considerar a unidade do homem levando em

consideração sua relação com os demais e a combinação bio-psico-social distinguindo uma das outras sem separá-las da visão global do indivíduo.

É preciso aqui, no entanto, que não se reduzam ou simplifiquem os pressupostos da complexidade propostos por Morin (2001) já que isto incorreria num ato inibidor que limita o processo de conhecimento. No mesmo sentido, Morin (*apud* MARTINELLI, 2003, p.35) acredita que temos obsessão pelo simples e que a pesquisa obstinada pelo simples desembocou no complexo. Contudo, enquanto seres humanos não poderíamos deixar de sermos mais complexos, e Morin (2002, p. 59-60) define de forma belíssima a complexidade humana:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e insustentável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhece com objetividade; é sério e calculista, ms também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer real, que é consciente da morte, mas não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quanto há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.

Assim, quando falamos em educação a complexidade fica pertinente, pois seu propósito não é encontrar todas as explicações ou informações, mas buscar, religar e respeitar todas as dimensões de um ser ou de um fato.

Partindo destes princípios podemos pensar em uma educação para o futuro, pautada em questões que Morin (2002, p.36) chama de condição humana, aprendizagem cidadã, enfrentamento de incertezas, compreensão humana e identidade terrena, e acrescenta:

Trata-se de um trabalho que deve ser empreendido pelo universo docente, o que comporta evidentemente a formação de formadores e a auto-educação dos educadores. Com efeito, apenas a auto-educação dos educadores se efetiva com ajuda dos educandos será capaz de responder à grande questão deixada por Karl Marx: **“quem educa os educadores?”**. Por meio dela, creio ser possível operar a ressurreição de uma missão que freqüentemente acabava por se dissolver na profissão (...). No fundo, essa

missão é uma missão das luzes, portadoras de um saber que ajuda a compreender e abraçar a complexidade do real (...) este saber que abraça deve ressuscitar uma cultura que não é pura e simplesmente a cópia da antiga cultura, mas sim a sua integração em conexão com a cultura das Humanidades e das Ciências (p.36) (grifo nosso).

Daí a importância em tratar o professor como um “eterno aprendiz”. Aprendizado que não está presente apenas em pilhas de livros, mas na vida, no cotidiano, na relação professor/aluno, entre outras. Quando tratamos então da formação de professores, em especial do docente de Educação Física questão que tange o objetivo deste trabalho, vemos novamente a necessidade da não promoção da fragmentação e nem tampouco a redução do conhecimento.

O professor é o alicerce das reflexões sobre o conhecimento. Estas reflexões provocam reformas e quando o professor privilegia a busca pela reforma de seu pensamento, também estará promovendo reformas no seu modo de ensino e fazendo proliferar ao seu redor o “gérmen da reflexividade” (MARTINELLI, 2003, p. 107).

A reflexão não compartimentada não deve ser confundida com olhar tudo de forma superficial, mas sim descobrir e realçar as interações resultantes da união dos conhecimentos separados.

O conhecimento historicamente acumulado pode apoiar a construção de sua formação quando unido ao apoio de seus mestres orientadores e companheiros de aprendizado (MARTINELLI, 2003).

Morin (2000) sugere que a formação de professores tenha em vista um educador que consiga conceber o ser humano em sua *grandeza* e em sua *pequenez*. Entendendo-se também como este ser humano, imperfeito, multidimensional. Um ser humano que vive num grande sistema dependente da responsabilidade individual e coletiva sobre ele.

De acordo com Behrens (2006, p.21) “o professor necessita reconhecer que a complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lacem novas atitudes para encarar a vida, que gere situações de enfrentamento dos medos e das conquistas”.

A Universidade precisa se livrar das amarras do tradicionalismo cartesiano, o que muitas vezes, acontece apenas teoricamente. O objetivo de uma

Universidade que atende a visão educacional complexa deve ser a transformação social, através de uma aprendizagem sociocrítica.

Freire&Freire (*apud* BEHRENS, 2006, p.24) afirmam que a prática educacional não é o único caminho para a transformação social, mas sem ela esta transformação jamais aconteceria. Para Fergusson (1992, p. 265), “só se pode ter uma nova visão da sociedade, dizem os visionários, se for modificada a educação da geração mais jovem”.

Por fim, com o advento do século XXI, ao que Moraes (1997, p.209) chama de *Era das Relações*, é preciso aceitar os desafios como compreender que a evolução humana encaminha-se para a comunicação com o eu, com o outro, com a natureza e com o mundo.

Behrens (2006, p. 69) nos sugere um quadro muito pertinente, sobre as visões que demandam um “repensar” em relação à prática pedagógica de professores do Ensino Superior para o século XXI:

Quadro 3: As visões para uma aprendizagem significativa

• <i>Visão da totalidade – considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo.</i>
• <i>Visão de rede, de teia, de conexão – considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre os seres humanos</i>
• <i>Visão de sistemas integrados – considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada.</i>
• <i>Visão de realidade e movimento – considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em constante movimento, qualquer esforço em solidificar a verdade poderá ser redimensionado em movimentos subseqüentes por novas descobertas.</i>
• <i>Visão de cidadania e ética – considera-se que a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania com uma postura ética, onde exista o respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz.</i>

Neste sentido, Morin (2001, p.11) comenta sobre a importância de se “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa

condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo um modo de pensar aberto e livre”.

Concordando com as idéias apresentadas sobre o paradigma da complexidade, esta dissertação propõe a Capoeira como meio de educação e pretende confirmar que a utilização do paradigma da complexidade favorece e subsidia um Ensino Superior (voltado à formação de professores de Educação Física) significativo e relevante.

Baseando-se nas propostas do paradigma da complexidade, espera-se formar não só professores como seres humanos mais críticos, capazes de desenvolver um pensamento mais reflexivo, não fragmentado, mas apaixonado pelo ensinar, afinal *ensinar é aprender eternamente*.

Neste momento marcante da pesquisa cabe destacar as palavras que Morin (2002, p. 36) traz como condição primeira para ser educador:

A ressurreição de uma missão inclui igualmente a ressurreição de uma fé, de uma fé na cultura, de uma fé no espírito humano, e é justamente isto que restitui o que Platão declarava ser fundamental para o educador: para ser educador é preciso ter *eros*, isto é, ter amor (...) é preciso ter amor para com a matéria que ensina, para com as pessoas a quem ensina. É preciso despertar esse *eros*. Creio que é na ressurreição trinitária do amor, da missão e da fé que se poderá tentar formar os cidadãos do terceiro milênio.

Além do amor pelo educar é necessário pensar em que tipo de educação daremos aos futuros cidadãos do século XXI. Para tanto, reuniram-se em Paris, no ano de 1997, educadores de todo o mundo tentando responder a este questionamento. Jacques Delors (2003) propôs um relatório em que destacou quatro pilares como base da educação para o século que já se iniciou.

A chamada globalização, que não é apenas econômica, mas política, social e cultural preconiza a preocupação com a formação dos indivíduos, bem como sua preparação para uma melhor convivência neste mundo globalizado.

O homem necessita ser solidário, democrático e aberto à relação com novas culturas. Neste caso, “a competitividade em educação subordina-se aos fins maiores de solidariedade e de justiça, pois não contempla apenas o indivíduo, mas também orienta para projetos coletivos” (BARROS, 2006, p.36).

O Relatório de Jacques Delors (2003) apresentado após reflexões sobre os pontos que norteariam a educação no século XXI, lembra que é dever da educação trilhar o caminho para o bem viver em um mundo cada vez mais complexo e agitado. Assim, foram formulados os quatro pilares da educação:

- 1º- **Aprender a conhecer:** que trata de uma relação com o domínio dos instrumentos do conhecimento. Há também a preocupação com o desenvolvimento de um processo de aprendizagem através da descoberta, do vivenciar com prazer. Desenvolver o prazer e o gosto pelo estudo significa despertar a curiosidade intelectual transmitindo as bases para que o aluno continue a aprender ao longo de toda a sua vida.

De acordo com Santos (*apud* LIBÂNEO, 2002, p.67):

Um dos grandes desafios que se põe ao desenvolvimento do currículo é o de contemplar experiências de aprendizagem que permitam construir estratégias que ajudem o aluno a utilizar de forma consciente, produtiva e racional o seu potencial de pensamento e que permitam torná-lo consciente das estratégias de aprendizagem a que recorre para construir (reconstruir) os seus conceitos, atitudes e valores.

Aprendendo a conhecer podemos aprender a aprender, nos beneficiando com as oportunidades que a educação nos oferece, a fim de re-inventar o pensar. Um pensar consciente e emancipatório.

- 2º- **Aprender a fazer:** Aprender a conhecer e aprender a fazer são indissociáveis, embora esta segunda aprendizagem esteja mais ligada à educação profissional. Contudo, aprender a fazer também significa uma ampliação de competências no âmbito das experiências sociais e não só do trabalho, possibilitando o enfrentamento de novas situações e privilegiando a aplicação da teoria na prática.

Aprender a fazer se define como ter capacidade de fazer escolhas, pensar criticamente e não confiar ou depender apenas de modelos existentes (DELORS, 2003).

- 3º- **Aprender a viver juntos:** Nesta abordagem, observamos o desenvolvimento da compreensão do outro ao mesmo tempo em que há uma preparação para gerir conflitos.

Aprender a viver juntos é um dos grandes desafios do século XXI. É o desafio da convivência que apresenta o respeito à todos e o exercício da fraternidade como caminho para o entendimento. Então este pilar da educação se mostra fundamental no mundo atual, haja vista a competitividade cega e as injustiças a que estamos sujeitos.

Por isso, é preciso promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para sentir-se na situação do outro e compreender suas reações. Estas necessitam ser ações permanentes visando uma formação mais cidadã.

- 4º - **Aprender a ser:** Esta aprendizagem sugere uma autonomia intelectual e uma visão crítica da vida, para desenvolver a capacidade de ação em diferentes circunstâncias.

Aprender a ser significa contribuir para o desenvolvimento mental, corporal e espiritual. Neste sentido, a aprendizagem precisa ser integral, sem negligenciar nenhuma potencialidade inerente a cada indivíduo.

Segundo o Relatório de Delors (2003, p.99):

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, essencialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formar os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Assim, cabe à educação preparar pessoas, criar um referencial de valores e de meios para que estas se compreendam e atuem em sociedade.

No capítulo seguinte, trataremos das questões que envolvem especificamente a docência no ensino superior de Educação Física, querendo crer que a formação profissional nesta área seja dotada de mecanismos que levem o aluno ao encontro do “eros” comentado por Morin e que este contagie tanto docentes quanto discentes efetivando o aprendizado mútuo, cooperativo, integral, em todos os sentidos, como pede o Relatório de Jacques Delors (2003) pautado nos quatro pilares da educação.

CAPÍTULO IV

4.1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Hoje em dia é possível observarmos uma constante preocupação por uma linha de pensamento e ação junto à Educação Física. Acredita-se que fazendo parte de um conjunto educacional, esta área também seja regida pelos progressos alcançados no tocante aos paradigmas da educação.

Assim espera-se obviamente, que a Educação Física supere a ordem tradicional e mecanicista que objetivava dotar cidadãos de corpos fortes e saudáveis, perfeitos para o trabalho e para a defesa do país, bem como se distancie cada vez mais, das correntes positivistas (Escola tradicional, Escola nova e Escola tecnicista) que tratavam o corpo como uma máquina, aplicando movimentos repetitivos e mecânicos acríticos.

A Educação Física, atualmente, parece ter conseguido sair do rol das atividades paralelas ao processo educativo para integrar-se a ele, que tem como principal papel, segundo Barbosa (1997, p.21) “formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus atos, visando a transformação social”. A Educação Física mostrou-se também como meio de educação.

De acordo com Tubino (2002, p.61) “o sentimento de indispensabilidade da Educação Física foi crescendo até chegar a um consenso mundial de que essa área pode contribuir para a formação integral das pessoas”.

Muitas foram as tendências surgidas afim de re-significar a Educação Física, e hoje é possível perceber que algumas foram incorporadas ao sistema educacional e têm dado bons resultados, como por exemplo a abordagem feita por João Batista Freire, compreendida dentro do paradigma inovador. Sua proposta visa o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo do aluno “com vertentes em uma pedagogia humanista e que faz uma crítica a cientificização da Educação e da Educação Física” (DAÓLIO, 2004, p. 23).

Porém, os avanços propostos nas diferentes abordagens da Educação Física parecem ainda não terem sido suficientes para a transformação da prática pedagógica de professores universitários, como apontam os estudos de Miranda

(1998), uma vez que a referida prática de muitos docentes continua desarticulada das novas teorias da educação.

Com relação à formação de professores, Behrens (1995, p. 152) afirma que os docentes precisam “estar com vontade de mudar, sensibilizados pela necessidade de transformar a ação docente em busca de um ensino de melhor qualidade”.

Entendendo que não haverá transformação no comportamento do aluno sem a participação coletiva de todos aqueles envolvidos no processo educacional, cabe ressaltar, neste contexto, a transformação também dos currículos até hoje utilizados. É pena identificar que os currículos de muitos cursos da área da Educação Física ainda estão alicerçados em modelos tradicionais ou tecnicistas, que limitam o ensino à transmissão pura e simples de técnicas esportivas. É necessário entendermos que a Educação Física é capaz de viabilizar o processo ensino-aprendizagem. Mas é preciso, como já comentado, vontade e envolvimento na busca de um processo crítico, criativo e transformador que inutilize para sempre a visão reducionista de que educar é transmitir conteúdos e que aluno bom é aquele que mais os acumula.

Em documento elaborado por ocasião do II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos, no ano de 1984, uma comissão de pesquisadores já tratava de questões que ainda hoje, mais de vinte anos depois, continuam fazendo parte dos problemas que atordoam professores e estudantes de Educação Física.

Neste documento os autores consideraram:

- a proliferação indiscriminada de cursos de Educação e uma mercantilização do seu ensino, o que compromete a qualidade profissional.
- a existência, na legislação, de dispositivos que permitem uma formação inadequada à realidade atual, deturpando-se assim, o exercício da profissão de professor de Educação Física.
- a exigência de um currículo mínimo, fruto do autoritarismo e intervencionismo do Estado na Educação tem-se revelado inibidor da qualidade de cursos de formação, estimulando a fraude e a simulação.
- que os atuais currículos das escolas superiores de Educação Física estão defasados em relação às novas exigências da sociedade, que determinam um novo perfil para o professor de Educação Física.
- que esse novo professor de Educação Física deve apresentar condições de atuar nas novas demandas do mercado de trabalho, em empresas privadas, organismos públicos e entidades comunitárias, utilizando metodologias adequadas, que atendam à especialidade dos diversos

campos de atuação, como a recreação, a dança, o desporto, a ginástica, as lutas e outros.

- que a necessidade de permanente atualização e aperfeiçoamento de professores, após sua formação escolar, é imperativa (TUBINO, *et al*, 1984, p. 06).

Todos os pontos apresentados em 1984 são passíveis de reflexão ainda hoje, principalmente quando aponta a defasagem curricular nos cursos de Educação Física, onde desarticulados da realidade social vigente, acabam formando profissionais sem as condições necessárias ao enfrentamento desta realidade. O profissional, ao sair da universidade, formado, ficava desorientado em relação à sua prática profissional.

O Conselho Federal de Educação consegue alguns avanços quando propõe o Parecer 215/87 que teve como decorrência a Resolução 03/87, mediante a que, houve novas definições para os cursos de licenciatura e viabilizou-se a oferta de cursos superiores de Bacharelado em Educação Física, como comenta Menezes (1991, p.92):

O descompasso entre o que a Universidade formava e a sociedade exigia do profissional de Educação Física, culminou, após inúmeras discussões entre os intelectuais da área, como Parecer 215/87 do Conselho Federal de Educação, que tratou da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física e Desportos, facilitando à Universidade pensar seu próprio currículo e o perfil do profissional necessário a sua região, propiciando-lhe assim, no exercício da autonomia universitária, pensar sobre duas graduações para a área sendo uma licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física.

A partir da Resolução 03/87, uma das principais considerações era para que fossem contempladas, desde então, disciplinas que ainda não se faziam presentes nos currículos de Educação Física, mas que deveriam estar contidas na proposta destes cursos tentando buscar uma formação profissional de qualidade.

No sentido da citada formação profissional de qualidade, cabe lembrar o que Perrenoud (2000) chama de “10 novas competências para ensinar”, listando o que considera ser imprescindível saber para ensinar bem, numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

- 2) Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) Trabalhar em equipe;
- 6) Participar da administração escolar;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Utilizar novas tecnologias;
- 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) Administrar a própria formação;

O autor nos remete a pensar numa proposta de agregação de saberes onde tudo é importante para a atuação profissional, tudo é importante e pode ser utilizado para solucionar problemas e conseqüentemente para a vida em sociedade.

Coelho (1996, p. 35) afirma que a formação universitária não pode jamais se referir a apenas um ângulo específico e parcial do mundo, da sociedade, mas sim “referir-se ao todo, ao homem como capaz de pensar, compreender e recriar a natureza, a sociedade e o próprio homem, isto é, a totalidade daquilo que é.

Ainda com relação a Resolução 03/87, ficou estabelecido que os currículos dos cursos de graduação, num primeiro momento deveriam tratar da Formação Geral-Específica, com 80% do total de horas do curso, para posteriormente, utilizar 20% das horas para o chamado Aprofundamento de Conhecimentos.

Barros (1993, p. 15-16), caracteriza a formação geral e específica da seguinte forma:

(...) delineia o caráter inter e intra-indisciplinar da Educação Física, abordando conhecimentos na área de interesse no estudo da motricidade humana. Entende-se que tanto o bacharel quanto o licenciado, do ponto de vista profissional, utilizam o movimento como instrumento de atuação, necessitando ambos dominar o conjunto de conhecimentos básicos necessários à ação profissional.

(...) tanto o bacharelado quanto a licenciatura têm uma preocupação permanente com a formação de atitude científica. Ambos os profissionais devem ser capazes de, nos seus campos profissionais, analisar criticamente os conhecimentos no sentido de compreender as condições e os processos pelos quais o conhecimento foi produzido.

Porém, constatou-se que mesmo depois de algumas mudanças na grade curricular dos cursos de Educação Física, a nova proposta para uma

Educação Global não aconteceu, assim como também não houve incorporação desses ideais na prática pedagógica de alguns professores. Por consequência, “esta situação ocasionou desencontros na proposta curricular e na prática pedagógica exercida pelos professores, resultando na falta de unidade no trabalho, onde cada professor exercia sua docência sem se deter e refletir sobre a proposta do curso como um todo” (MIRANDA, 1998, p.60).

Mas aos poucos é possível observar que a Educação Física vai voltando-se lentamente para o lado psico-físico do indivíduo e que o que acaba impedindo que essa área se desenvolva é justamente a falta de uma visão mais ampla de alguns professores, que restringe o corpo a um objeto, móvel apenas quando dado oportunidade e mesmo assim com severas repressões (ROCHA, 1994, p. 40).

Neste sentido, as palavras de Freire (1989, p.138) nos são válidas:

O que está faltando, numa concepção de Educação Física que privilegie, acima de tudo, o humano, é ver além do percebido: é enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos, de inteligência, de erotismo. É ver o rumo do movimento, sempre na direção de buscar, no mundo, as partes que faltam ao homem para ser humano.

Não se pode negar que em aspectos humanos, pedagógicos, antropológicos, filosóficos e psicológicos, muitos cursos de Educação Física ainda sejam deficientes, ou que apesar de explorá-los, o façam com muita restrição.

Na maioria das vezes é dada grande ênfase ao esporte, à competição, à vitória, privilegiando-se o alto rendimento e tornando o futuro profissional *um caça-talentos esportivos*.

Muitos professores recém-formados saem do curso ainda desorientados, pois não sabem que postura tomar ou onde aplicarão o conhecimento recebido, já que a realidade fora da universidade é outra.

Estes profissionais, só então, perceberão o estrago causado em suas carreiras, pela falta de criticidade, de reflexão, de estímulos e pela absorção passiva dos conteúdos durante as aulas na graduação.

De acordo com Medina (1985, p.86):

Os profissionais de Educação Física, quaisquer que sejam as suas áreas de atuação, só se realizam na medida que assumem plenamente o seu papel como agente renovador e transformador. Procuram atingir os seus objetivos específicos, mas ao mesmo tempo, são capazes de auxiliar e abrir novas perspectivas para que cada um e todos sejam donos de seus destinos. Devem agir como sujeitos de sua história, e não como peças de uma engrenagem, determinados a realizar funções específicas em face de uma educação domesticadora e autoritária que chega a anestesiar os anseios de conquista da liberdade.

Mas a tal educação domesticadora prevalece. Os alunos da graduação ao receberem seus diplomas (supostamente) estão prontos para atuar. Pena que muitos estejam prontos mais para seguir “modismos” que para atuar como agentes da educação. Muitos profissionais recém saídos das instituições formadoras ainda não perceberam o valor educativo da Educação Física.

Mais uma vez esbarra-se na questão curricular, onde as chamadas disciplinas pedagógicas e específicas deveriam compor um único espaço, com o objetivo de integrar um projeto coletivo de formação profissional.

Segundo Lawson (*apud* BETTI, 1980, p.258) “Ensinar os estudantes a aprender deve ser uma das principais preocupações do currículo. Isso inclui a aprendizagem de avaliar e corrigir a sua própria ação profissional e a capacidade de acompanhar minimamente a produção de conhecimento na área”. É a difícil tarefa de articular na prática os conteúdos teóricos estudados.

Medina (1985, p.88) também contribui quando diz que:

O currículo de uma Faculdade de Educação Física deveria servir como referencial básico para a formação do futuro profissional, incluindo as disciplinas fundamentais consideradas de forma dinâmica e flexível. Isto significaria um currículo aberto às constantes transformações e à evolução do conhecimento científico e pedagógico voltado para a arte e a ciência do movimento.

E Fazenda (1991, p.84) completa afirmando que “toda prática tem a sua sustentação na teoria e toda teoria revela ou confirma uma prática”.

Mas além de toda a dificuldade da transmissão articulada de teoria e prática, sem que se consiga esclarecer a sua importância no cotidiano do futuro profissional, os jovens, ansiosos em cursar disciplinas práticas, desprezam a formação teórica como a Sociologia, a Psicologia, a Didática, a Psicomotricidade e

áreas afins. Fazendo vir à tona questões que traduzem um dos graves problemas que envolve o processo ensino aprendizagem nos cursos de Educação Física: a formação essencialmente técnica que gera despreparo.

Betti (*apud* OLIVEIRA 1998, p.41) afirma que o profissional de Educação Física ao chegar à escola acaba frustrando-se ao perceber que o aluno não está preparado para todo aquele conteúdo técnico trazido em sua *bagagem* ou simplesmente não precisa dele e o ignora. Assim, a participação dos alunos, principalmente dos menos habilitados, sofre profundo declínio e gera insatisfação de todas as partes envolvidas no processo de ensino.

Segundo Oliveira (1998, p.54) muitas vezes, o fracasso do curso de Educação Física se deve a inversão do processo seqüencial de evolução dos sistemas de ensino, já que começam com grande quantidade de conteúdos técnicos, quando deveriam partir do “processo de ensino humanístico”.

Entende-se disto, que o aluno do curso de Educação Física devesse inicialmente ser formado enquanto educador. Consciente e comprometido com a “escolarização” para só então especializar-se, se possível, tornar-se especialista em educação (ROCHA, 1994, p.47).

Caberia então ao docente universitário transformar as necessidades do futuro profissional de Educação Física em objetivos educacionais, organizando o ambiente de aprendizagem (articulando teoria e prática) visando a resolução de problemas com responsabilidade? Sobre esta questão discorreremos a seguir.

4.2 O professor formador de professores

O professor tem sido apontado como um dos culpados pela má qualidade na formação de futuros docentes. Porém, se é verdade que somos sujeitos de nossa própria história, também é verdade que o professor é sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional, onde segundo Almeida (2001,p.3) vislumbra-se, neste contexto, um processo em que a reflexão sobre a experiência prática é fundamental, pois o que ocorre normalmente é a implementação, por parte dos professores, de descobertas feitas por outros.

Apple (*apud* ALMEIDA, 2001) diz que os professores são profissionais capazes de julgarem e entenderem suas próprias ações. Porém, muitas vezes já

nos apegamos de forma muito intensa ao comodismo ratificado por rótulos ou jargões que parecem eternos como: “Professor de Educação Física só sabe jogar bola” ou ainda “Teoria da Educação? Não, ele é professor de Educação Física, discutamos nós professores teóricos”.

Mas, repetir discursos é fácil demais. Vasconcelos (1997) nos diz que é preciso que o professor entenda que tem voz e que será ouvido, uma vez que surja a tentativa de transformação, de “libertação do discurso dos outros”.

Para Gadotti (2004, p19):

O novo profissional da educação precisa saber porque aprender, para quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que não deve ser apenas pensada, mas transformada.

O professor atual está numa época de transformação. Tem como dever não se furtar da curiosidade científica estando, portanto, consciente da importância do seu papel e das consequências de suas ações junto ao processo educativo.

O professor deve ser capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades de seus alunos.

Giroux (1997, p.158) defende a idéia de que o trabalho docente é um trabalho intelectual e não puramente instrumental ou técnico e que no momento em que dignificamos a capacidade humana de integrar pensamento e prática acabamos por valorizar “a essência do que significa entender os professores como profissionais reflexivos”. Encarando, então, os professores como intelectuais transformadores.

Não se trata aqui, no caso da Educação Física, de abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas haverá momentos em que o professor estará em situações conflitantes e ele não terá como guiar-se somente por critérios técnicos pré-estabelecidos.

Para Nóvoa (1997, p.27) “as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas exigindo,

portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma prática reflexiva”

O que estes autores sugerem é que o professor deixe de ser um técnico, um executor, para tornar-se um “investigador na sala de aula”, um prático autônomo ou um “artista capaz de criar suas próprias ações, de manejar a complexidade do real e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente e artístico-criativa do conhecimento da técnica com os saberes práticos adquiridos na prática docente” (GÓMEZ, 1991,p. 38).

Contudo, vale lembrar que a formação do professor não acontece em momentos distintos, onde ocorra primeiro a formação teórica e depois a experiência prática, mas no diálogo entre ambas. É neste diálogo que o professor aprende e aperfeiçoa seus conhecimentos.

Deve-se apenas tomar cuidado para que não haja má interpretação do que aqui se pretende, uma vez que entendemos que a relação entre a teoria e a prática vem sendo cada vez mais valorizada como um espaço de construção de saberes na formação de professores e jamais proporíamos que a teoria seja banida do mundo acadêmico.

Para tanto recorreremos a Cunha (1994):

É importante que encontremos formas de contracenar com a teoria. O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, só se adquire quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo de significados entre o que o texto expressa e o que o leitor percebe. A teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta da prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar o leitor, desde que este tenha possibilidade de fazer um jogo com sua própria luz. A relação entre a teoria acumulada e o aprendiz é atravessada por um elemento fundamental, nem sempre facilmente percebido pelo professor, que é a cultura.

Então, o trabalho docente necessita ter por alicerce não somente a tão almejada prática aliada á teoria, mas uma teoria inovadora, transformadora, onde se admita o envolvimento do acadêmico na sua construção, sendo ele um agente ativo da construção do processo ensino-aprendizagem.

Ao relacionar estas questões à Educação Física Tani (1988) cita como um dos pontos problemáticos o fato de que a concepção de ciência que predomina no âmbito da produção do conhecimento ainda é o das ciências naturais de matriz positivista. Sendo que uma das principais características desta concepção de ciência é justamente a separação entre a teoria e a prática. Uma das consequências desta fragmentação é evidenciada na dissociação entre o que é aprendido e o que a realidade escolar permite. O trabalho continua sendo convencional, com ênfase nos aspectos físicos e no rendimento motor, onde a base é a competição esportiva, conforme indicam os estudos de Souza (1990).

Neste caso é visível o despreparo dos docentes de Educação Física recém-formados para enfrentar a realidade do cotidiano, evidenciando também a falta de sustentabilidade na relação teoria e prática.

4.3 A difícil arte de ensinar e aprender

Inúmeras razões levam o docente e o discente do curso de Educação Física a sentirem-se desmotivados. Uma delas, certamente é a percepção por parte do docente, da falta de interesse do aluno pelas questões teórico pedagógicas junto ao curso.

Muitos jovens adentram o curso imaginando que suas aulas serão todas no campo de futebol ou à beira da piscina, por exemplo. Quando percebem o quão sério e teórico é, e deve ser o curso, acabam desistindo do mesmo ou criticando esta situação severamente.

Como já citado, somos todos sujeitos da história e este é o referencial de Educação Física que o aluno que pleiteia a profissão possui. Cabe a nós professores, informar ao aluno das responsabilidades pedagógicas a profissão de professor, para que este futuro profissional não repita as mesmas aulas que teve quando ainda era aluno. E que o levaram a crer que o curso superior de Educação Física seria um *festival de bolas, jogos e competições*, sem alicerces teórico.

O que há de mais grave, neste sentido, é que o “professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer” (SNYDERS, 1990, p.47), e cada vez mais estarão sendo jogados no mercado de trabalho, professores sem a noção da

importância do saber ensinar. Professores capazes, quando muito, apenas de transmitir o conhecimento adquirido em quatro anos de uma angustiante graduação.

Drucker (1995,p.156) nos salienta que é preciso aprender como se aprender:

Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício. Mas aprendizado vitalício exige também que ele seja atraente, que traga em si uma satisfação.

Neste contexto, podemos observar que é importante que o aluno entenda o significado do que lhe está sendo proposto, a utilização prática dos conceitos e da teoria aplicada, para assim se manter motivado e envolvido cada vez mais com o seu processo de aprendizagem.

Lucci (1998, p. 3) nos chama atenção para o fato de que sabemos dos problemas enfrentados pelo professor em sala de aula, mas mesmo sem métodos adequados, com salas abarrotadas de alunos, muitas vezes sem os recursos e estrutura necessários, “o processo pedagógico não chega a estar comprometido se existir o fundamental: a vontade de ensinar e o gosto pela atividade docente”.

Cláudio Moura e Castro, em agosto de 1998, num artigo publicado na Revista *Veja*⁵, dizia que “a essência do aprendizado tem que ver com o professor, aquele que ministra, que testemunha, enriquece e dá vida a uma série de processos que levam o aluno a aprender”.

Cabe evocar as palavras de Platão (*apud* BARROS, 2002, p. 19) onde um dos interlocutores diz ao mestre: “parece-me que receias entrar nessas questões por causa da nossa ignorância. E responde o mestre: Muito mais recearia tratar com pessoas que tivessem estudado tais coisas, porém mal. No caso, não é a ignorância das multidões a mais perigosa, nem a mais temível, nem o maior dos

⁵ CASTRO, Cláudio de Moura. Modelo de educação. Revista *Veja*. São Paulo: Abril. 19 de agosto de 1998. P. 110-115.

males. Ter estudado muito e muito, haver aprendido, mas com métodos viciosos, é mal muito maior”.

Ou seja, aprender mal é pior que não aprender. Assim, deixemos nossos alunos livres de nossa ignorância, se não for para dá-los formas de aprender a ensinar, subsidiá-los na reflexão de sua própria prática e torná-los educadores e não meros executores.

Na busca de uma educação universitária contextualizada, é necessário que sejam respeitadas todas as individualidades. O professor também é ser humano, com necessidades, carências e passível de erro, precisa ser tratado na amplitude de sua dignidade de cidadão.

Mas, nesta difícil arte de ensinar, é preciso estar disposto a “repensar o vivido, ousando criar novas possibilidades para redescobrir outras formas de ensinar, capazes de despertar o apetite dos estudantes para o processo a ser travado com o conhecimento” (DESORDI, *apud* VEIGA & CASTANHO, 2000, p.232).

Neste caso, poderíamos pensar a Capoeira enquanto *nova* prática de ensino, enquanto meio para despertar o tal apetite pelo aprender, pelo conhecimento.

Por fim, valem-nos as colocações de Gadotti (2003, p 48):

Nós educadores, precisamos ter clareza do que é aprender, do que é *aprender a aprender*, para entendermos melhor o ato de ensinar. Para nós, educadores, não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender e, sobretudo, como aprender.

A Capoeira pode surgir então, como um novo saber a ser dominado pelos futuros docentes de Educação Física, como nova proposta de educação tão viável quanto outras tantas já preconizadas como conteúdos, ainda assim, trataremos a seguir da sua importância eminente junto à disciplina de Educação Física.

4.4 A Capoeira na Educação Física

A Capoeira pode ser considerada uma das atividades humanas culturalmente construídas que mais atende as vertentes curriculares atuais da Educação Física, seja em relação à ginástica, à dança, aos jogos ou aos esportes e no quadro elaborado por Monteiro (2000, p. 22-24) encontra-se várias formas de analisar a Capoeira sob a ótica da Educação Física que justificam esta afirmação:

Quadro 4: A Capoeira enquanto Educação Física

Atividade ginástica	Devido a sua diversidade gestual facultar movimentações riquíssimas o que toca à originalidade, variabilidade e exigência neuromotora.
Segmentos corporais	Trabalhados de diversas formas (sentido, intensidade, direção, contração, etc. como estimuladores de valências físicas).
Dança	Seu exercício é comandado pelo ritmo dos instrumentos a ela afetos, ritmo esse que deverá ser respeitado para uma correta organização do jogo.
Atividade rítmica	O fato de todos terem de tocar os diversos instrumentos de percussão faz com que todos se beneficiem de uma percepção rítmica. E ainda, as seqüências de movimentos aprendidas, inseridas no compasso rítmico, tem efeito similar ao das seqüências coreográficas da dança, em termos de controle neural.
Jogo	A constituição própria da Capoeira (o jogo da Capoeira)
Brincadeira	O caráter lúdico se evidencia favorecendo a integração do sujeito no todo comunitário (social), onde ele terá que se afirmar como único e como parte do todo.
Esporte	Haja vista a mercantilização já ter atingido todos os setores sociais. Apesar de incipiente o fator esportivo já se faz presente em competições de Capoeira

Fonte: (MONTEIRO 2000, p. 22-24)

Tendo em vista as considerações apresentadas no quadro acima podemos nos referir à Capoeira como meio de Educação Física, idéia reforçada por Lussac (1996, p.37):

Da parte psicomotora, pode-se falar que a Capoeira desenvolve a coordenação motora, explorando a sua lateralidade, a percepção do próprio corpo e o seu relacionamento com outros corpos (pessoas); desenvolve também o equilíbrio estático e dinâmico e a percepção espaço-temporal, conjugando como o ritmo (instrumental e canto), que também cadencia a velocidade e intensidade dos movimentos a serem desenvolvidos. Junto com a respiração diafragmática que é aperfeiçoada pelo canto, por exemplo, o perfeito controle da respiração (educando-a inconscientemente) entre harmonia através da motivação contínua, com movimentos diferentes e alternados. A resistência muscular, força, capacidade aeróbica e anaeróbica, agilidade, equilíbrio, impulsão e flexibilidade são amplamente trabalhados com um grande número de variações, através dos movimentos, tanto que nesta arte a criatividade e expressão corporal são fundamentais.

Outro fator no qual a Capoeira interfere é em relação ao desenvolvimento afetivo-social, na medida em que sua prática leva inevitavelmente ao estabelecimento de relações sociais com o grupo no qual se está inserido.

O aluno, ao praticar a Capoeira, o faz em sua amplitude, se movimentando, criando, pensando em como se sair melhor, inovando situações e estimulando seu companheiro a fazer o mesmo e ainda se expressam juntos, brincam juntos, jogam, se comunicam, se interagem, ensinam e aprendem um com o outro.

Por intermédio da *roda de Capoeira* é possível que haja a relação com o companheiro, estabelecendo um conhecimento de suas possibilidades, vantagens e limitações, numa quase negociação. O que é fundamental para o desenvolvimento do respeito mútuo e da humildade, atributos essenciais para uma vida social saudável.

As interações sociais desenvolvem, ainda, o senso de cooperação, de liderança, de responsabilidade e participação, fatores que contribuem para alargar o diálogo inter-social entre agentes sociais que talvez não tivessem esta oportunidade em outra ocasião de suas vidas. Afinal, na roda de Capoeira, todos são brancos e todos são pretos, todos são ricos e todos são pobres: são todos iguais.

Neste sentido, cabe a contribuição de Rocha (1994, p, 58): “ainda podemos destacar aquele misterioso e inexplicável sentido que cada indivíduo carrega dentro de si no momento de entrar na roda e que não há pesquisa que se concentre neste detalhe que possa nos trazer tantas revelações”.

Acredita-se que a Capoeira, então, se solidifica cada dia mais e justifica sua existência como conteúdo da Educação Física, seja ela aplicada nas

escolas ou em centros que visam o puro desenvolvimento esportivo, como apresenta Santos, (1983, p. 119):

Numa concepção didática consideramos a Capoeira uma atividade física completa, pois atua de maneira direta e indireta sobre os aspectos cognitivos, afetivo e motor. Sendo encarada como lúdica e instrucional, articula atividades de desenvolvimento visomotor com desenvolvimento artístico e social levando a criança a estabelecer relações a partir dela própria, fato que torna a Capoeira multidirecional, uma vez que permitirá, desde que adequadamente conduzida, desenvolver na criança noções de equilíbrio e disciplina.

Porém, alguns aspectos ainda travam ou tencionam a chegada da Capoeira no meio acadêmico e dentre eles citamos os seguintes:

- a visão técnica da Capoeira, percebida apenas como uma luta de academia e não como possível ação educativa e cultural;
- o preconceito em relação a Capoeira, devido à sua trajetória histórica;
- o não conhecimento das contribuições da Capoeira para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo-social do praticante;
- a noção superficial de que é preciso ser “Mestre” em Capoeira para poder ensiná-la com propriedade.

Reconhecer, perceber a Capoeira como uma atividade essencialmente rica em aspectos educativos e culturais não é, realmente, tarefa fácil para o acadêmico de Educação Física, pois o mesmo traz a sua própria experiência enquanto aluno da fase escolar, onde seus professores ousavam pouco e não desafiavam a ordem já estabelecida.

Segundo Rocha (1994), o preconceito em relação a algumas práticas pode levar o estudante que está em uma universidade cursando Educação Física a desvalorizar atividades que, sem ele perceber, dizem muito de seu dia a dia e do seu passado. Atividades folclóricas, rítmicas, culturais, musicais, etc, são pouco valorizadas pelas universidades e pelos estudantes.

Ensinar a Capoeira na Universidade, para que ela seja ensinada na escola acaba sendo um grande desafio. Incluí-la ao processo educativo, da mesma forma que outras modalidades esportivas, já tão conhecidas é trabalho complicado.

Pois somos acomodados, logo nos vem à cabeça questões como: Mudar para quê se ninguém reclamou até agora?

O professor luta contra o fenômeno da mídia televisiva, que mostra a toda hora, corpos bem definidos, esportes sendo praticados visando a competição, dando abertura, ainda, à manifestações estrangeiras que são lançadas nestes países, com tecnologias avançadas e com a “marca cultural” de origem bem definida, as quais *engolimos a seco*, muitas vezes em detrimento de nossa própria cultura.

Se pensarmos também, no fator receptividade do aluno, que é sempre imprevisível, a parte histórica, a estrutura da aula diferente, a utilização de instrumentos musicais, tudo isso tornaria a aula de Educação Física diferente demais, chamaria atenção, revelaria outros valores. Acreditamos que seria um bom começo no processo de transformação da prática pedagógica tradicional ainda enraizada em nosso cotidiano profissional.

Uma das grandes preocupações de professores recém-formados em Educação Física sobre como dar aulas de Capoeira na escola decorre do fato de acharem não terem sido bem preparados tecnicamente para tal. Então, talvez isto signifique que também não tenham sido bem preparados para dar aulas de basquete, futebol, vôlei, natação, etc, já que o princípio do ensino da Capoeira na Educação Física é o mesmo que para tais atividades.

Em entrevista concedida à Jaqueira (2006), o Professor Doutor Paulo Coelho Araújo responde a duas questões importantíssimas quando tratamos da validade do ensino da Capoeira na Universidade, junto à formação docente:

Revista Estação Científica- É possível aprender a Capoeira em um semestre letivo?

Paulo Coelho Araújo – Depende do que se quer dizer com “aprender a Capoeira”. É possível aprender alguns dos movimentos da Capoeira, é possível aprender a utilizar conscientemente esses movimentos básicos, não só com a perspectiva de desenvolvimento físico, mas também como elemento rítmico, como elemento de dança de cariz coreográfico, considerando fundamentalmente o nível de desenvolvimento psicomotor dos indivíduos, ou a característica da clientela a ser atendida.

A resposta do referido professor vem ao encontro ao que tratamos nesta pesquisa, pois todas as quatro Instituições de Ensino Superior aqui

envolvidas destinam à disciplina Capoeira, um semestre letivo. Neste sentido, concordamos com o Professor Paulo Coelho Araújo, acreditando que a Capoeira não pode ser vista como meio de desenvolvimento ou aprimoramento técnico durante as aulas na universidade, mas apenas como uma iniciação à prática da atividade a fim de despertar o interesse tanto do acadêmico em trabalhá-la durante sua ação docente, como de seus futuros alunos em aprender Capoeira e através dela desenvolver uma série de valores e valências já comentados no decorrer desta pesquisa.

Revista Estação Científica – Qual é a função de se ensinar a Capoeira aos futuros profissionais da Educação Física?

Paulo Coelho Araújo – Entendo que, assim como o Vôlei, o Basquete, o Futebol, o Karatê, o Judô e tantas outras modalidades desportivas, possuem um potencial educativo, a Capoeira, é igualmente mais um recurso de natureza educativa, riquíssima em elementos de cariz rítmico-melódicos e corporais da nacionalidade brasileira, riquíssima ainda em componentes histórico-culturais, recheadas de movimentos muito particulares e possuidora de formas multifacetadas que nos permitem trabalhar os seus aspectos de luta de defesa pessoal, lúdico, coreográfico, folclórico e desportivo. Sendo assim, nossos alunos em Educação Física precisam aprender como desenvolver essas várias facetas e não se manterem presos e estáticos perante a somente uma forma de expressão da Capoeira que é o da luta ou do que é chamado jogo, conseguindo assim compreender as várias dimensões que esta expressão corporal tem para aplicá-las nos ambientes adequados: seja na Escola, seja na Comunidade em algum centro comunitário, de forma a levar essas pessoas a aprenderem um pouco da cultura brasileira e um pouco da corporeidade brasileira, pois que esta expressão é um exemplo típico e acabado da expressividade corporal do indivíduo brasileiro.

Fica claro, assim, que a Capoeira ao fazer parte da capacitação profissional do docente de Educação Física tanto como outras modalidades os torna aptos a ensinar a Capoeira como iniciação na escola e principalmente como meio de socialização, de auto-descoberta, de educação.

CAPÍTULO V

5.1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

5.1.1 A opção pela pesquisa qualitativa do tipo participante

Com o objetivo de investigar como a disciplina Capoeira, no curso de Educação Física pode subsidiar a prática pedagógica desta atividade, em ambiente escolar do futuro profissional, utilizamos como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa tipo participante.

A abordagem da metodologia qualitativa torna-se importante no momento em que concebe os sujeitos envolvidos como atores, ou seja, àqueles que possuem a capacidade de “retratar e refratar” a realidade, sendo “um movimento totalizador que reúne a condição original, o movimento significativo do presente e a intencionalidade em direção ao projeto futuro” (MINAYO, 1999, p.252).

Minayo (1999) em seus estudos sobre a aplicação da metodologia qualitativa procura mostrar que:

É a partir dos indivíduos, dos grupos ou das classes que a totalidade fundamental se expressa no perene conúbio entre mente e corpo, matéria e espírito: que na aparente simplicidade de uma manifestação verbal, os sujeitos individuais projetam sua visão de sociedade e de natureza, a historicidade das relações e condições de produção inscritas no seu corpo, seu espaço, sua temporalidade social, seus infinitos culturais, seus fetiches, seus fantasmas e seus anseios de transcendência (p.252).

Além disso, a autora assinala que a metodologia qualitativa requer referenciais teóricos, instrumentos de coleta de dados que possibilitem a apreensão da realidade, tudo isso somado ao potencial criativo do pesquisador.

O fato de o pesquisador ser docente da disciplina de Capoeira em duas das Instituições de Ensino Superior participantes deste trabalho, já o torna um inter-agente da pesquisa. Mas sua relação com o objeto de estudo é ainda mais intensa e porque desde antes de sua graduação já estava envolvido com a Capoeira.

Neste sentido, a pesquisa participante também se constitui uma metodologia apropriada. Uma investigação desse caráter rejeita a distância

tradicional entre o sujeito, o pesquisador e o objeto, buscando a participação ativa e conjunta.

Um dos problemas que se coloca para reflexão refere-se à relação entre o quanto se observa e o quanto se participa quando o pesquisador se encontra no campo. Brandão (1984), com a perspectiva de superar tal questionamento, aponta uma certa orientação para a abordagem das relações que ali se estabelecem. Assim ele observa: "É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir". (BRANDÃO, 1984, p. 12).

O autor retrata ainda que a pesquisa participante não é uma simples pesquisa e sim, uma estreita vinculação a uma visão de mundo: "Pesquisa participante é a explicitação de uma intencionalidade" (BRANDÃO, 2000, p.16).

Os objetivos da pesquisa participante dão suporte à intencionalidade afirmada anteriormente e que neste estudo basicamente resumem-se em dois: visa à compreensão e transformação da realidade; questiona a monopolização do saber e do conhecimento provocando reconstruções, afirmando o papel do docente como mediador e problematizador.

A prática da pesquisa participante favorece a criação de um ambiente de indagações, questionamentos, discussões, debates, trocas de informações e proposições. A pessoa é reconhecida como sujeito, pois há a valorização do seu pensar através de sua linguagem de senso comum. E, a partir disso, "é possibilitada a construção do conhecimento, numa ótica menos fragmentada, linear, descontextualizada e impositora, numa perspectiva dialética" (ROSSETTO, GAUER, CASTOLDI, 2005, p. 4)

No entanto, André (1992), avaliando a produção científica que se desenvolveu sob a metodologia da pesquisa participante nos últimos dez anos avalia:

O que se verifica, é que a grande maioria envolve dados de campo, sistematizados em forma de descrições que acrescentam muito pouco ao que se sabe ou conhece ao nível do senso comum. É a empiria pela empiria. O autor parece satisfazer-se com o fato de coletar uma grande quantidade de dados e parece esperar que esses dados por si produzam alguma teoria. Mas é evidente que sem um referencial de apoio que oriente o processo de

reconstrução desses dados não há avanço teórico, fica-se na constatação do óbvio, na mesmice, na reprodução do senso comum (p. 31/32).

A proposta que se coloca aqui vai na direção de superar tais limitações. Trata-se de ir para além do senso comum. Trata-se, segundo Ezpeleta&Rockwell (1986). de "documentar a realidade não-documentada" uma vez que:

A heterogeneidade e a individualidade do cotidiano impõem o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos (p. 28).

Assim, seguiu-se esta pesquisa com a elaboração um questionário para professores e acadêmicos que desencadeou relatos dos acadêmicos sobre as expectativas dos mesmos em relação à disciplina de Capoeira, e se estas foram correspondidas; os conteúdos abordados; as possibilidades de relação entre os conteúdos da disciplina de Capoeira com outras disciplinas ou atividades da Educação Física; a contribuição da disciplina de Capoeira para a formação e atuação para a futura prática docente. Dos professores, objetivamos observar suas considerações sobre a importância da Capoeira no Currículo do Curso de Educação Física; se a carga horária dispensada à disciplina de Capoeira é suficiente para a capacitação profissional do futuro docente.

5.1. 2 População / amostra da Pesquisa

Como critérios de inclusão para professores foram observados os seguintes: Ser professor de Educação Física de uma das quatro Instituições de Ensino Superior envolvidas na pesquisa e ser professor da disciplina de Capoeira ou equivalente (Lutas).

E como critérios de inclusão para alunos: Estar matriculado em uma das quatro Instituições de Ensino Superior envolvidas na pesquisa; ser aluno do

curso de Educação Física; estar cursando ou ter cursado a disciplina de Capoeira ou equivalente.

As quatro Instituições de Ensino Superior envolvidas na pesquisa foram: uma Universidade particular de grande porte; uma Universidade confessional de grande porte, um Centro Universitário de grande porte e uma Universidade Federal de grande porte, devido a estas instituições apresentarem em seu currículo acadêmico a disciplina de Capoeira ou alguma disciplina onde a Capoeira também é abordada.

No entanto, algumas considerações foram observadas de acordo com cada instituição, que agora passarão a ser chamadas de Instituições de Ensino Superior ou IES e que serão listadas como A, B, C e D aleatoriamente afim de que sua identificação seja preservada, cabendo ainda comentar o nome das disciplinas em cada Instituição: “Metodologia do Ensino das Lutas”, “Capoeira”, “Teoria e Prática das Artes Marciais” e “Lutas”.

A seguir apresentaremos a carga horária dispensada à disciplina em cada IES, bem como o nível de formação; o ano de inclusão da disciplina em questão e o número de alunos e professores:

IES A:

- * carga horária: 40 horas/ Semestre
- * nível do curso: Licenciatura Plena
- * ano de inclusão da disciplina: 2001.
- * 26 alunos participantes

IES B:

- * carga horária: 54 horas/ Semestre
- * nível do curso: Licenciatura Plena
- * ano de inclusão da disciplina: 2005
- * 49 alunos participantes

IES C:

- * carga horária: 40 horas/ Semestre
- * nível do curso: Bacharelado e Licenciatura (distintamente)
- * ano de inclusão: 2003

- * 36 alunos participantes

IES D:

- * carga horária: 60 horas/ Semestre

- * nível do curso: Bacharelado e Licenciatura (distintamente)

- * ano de inclusão: 1988

- * 24 alunos participantes

Foram observados um total de 135 alunos 2 professores

5.1.3 Instrumentos da Pesquisa

O universo investigado envolveu um total de 135 de alunos distribuídos em: 26 da IES A; 49 da IES B; 36 da IES C; 24 da IES D, e também 2 professores, tendo em vista que o professor da disciplina em duas das quatro instituições é o próprio pesquisador.

Como instrumento de pesquisa foram utilizados dois questionários com perguntas abertas. Segundo Deshaies (2002) o questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população e estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores tornando-o um instrumento de recolha e avaliação de dados muito importante na pesquisa científica.

Assim, o primeiro questionário (Apêndice A), foi destinado aos acadêmicos dos Cursos de Educação Física, onde o objetivo é investigar como este aluno entende a disciplina de Capoeira no ensino superior, ou seja, na visão do acadêmico, quais as contribuições especificamente da Capoeira para a sua formação, a partir do subsídio fornecido pelo docente da área.

O segundo questionário (Apêndice B), destinamos a professores da disciplina de Capoeira e teve como objetivo principal observar e analisar a prática pedagógica destes durante suas aulas para também perceber a influência desta postura na formação do futuro docente.

5.1.4 Descrição da Pesquisa

Partindo da disposição de reconhecer e encontrar possíveis respostas ao problema levantado neste estudo, algumas etapas foram desenvolvidas:

- 1ª Etapa – Inicialmente buscamos uma revisão bibliográfica sobre a história da Capoeira; sobre a evolução cronológica dos Paradigmas da Educação relacionando-a ao desenvolvimento das concepções de Educação Física; e ainda, sobre a docência no ensino superior.
- 2ª Etapa – Delimitação da amostra da pesquisa (população e instrumentos).
- 3ª Etapa – Apresentação do Projeto de Pesquisa para o Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para aprovação (Apêndice C)
- 4ª Etapa – Após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), teve início a coleta dos dados.
- 5ª Etapa – Logo após a coleta e análise dos dados foi elaborada a conclusão preliminar, com o objetivo de responder a pergunta de pesquisa e aos objetivos propostos.

Neste momento da pesquisa pretendemos evitar qualquer tipo de reducionismo, procurando antes construir um conhecimento que releve da dimensão qualitativa dos fenômenos estudados tendo como perspectiva a descrição apresentada dos mesmos, e que ainda assim nos possa permitir algum tratamento estatístico julgado pertinente.

Para Kerlinger (1980, p. 335) a metodologia utilizada quando da análise dos dados de uma pesquisa significa "maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes", ou seja, maneiras de formular problemas, hipóteses, métodos de observação e recolha de dados, medida de variáveis e técnicas de análise de dados. No entanto, como o mesmo autor refere, a "metodologia inclui também aspectos da filosofia da ciência", pressupondo uma constante atitude de análise crítica, sobretudo quando tal análise assume a forma de uma crítica epistemológica dos conceitos utilizados, no quadro de uma investigação.

Assim, conscientes da forte influência da metodologia no processo de investigação é este o sentido mais genuíno da nossa opção metodológica, com conceitos simultaneamente instrumental e conceitual.

Os dados para reflexão aqui apresentados, como já citado, foram extraídos de questionários propostos a dois grupos de indivíduos (professores e acadêmicos), com objetivos exploratórios e serão tratados distintamente a seguir explicitando as questões por eles respondidas.

5.2 Contribuições dos (das) professores (as)

A Importância da Capoeira no Currículo do Curso de Educação Física

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores.

Paulo Freire

Várias são as vertentes curriculares da Educação Física e de modo geral nelas sempre estão preconizadas conteúdos como a ginástica, a dança, os jogos e os desportos. A Capoeira é passível de adequação para qualquer destas vertentes e eventualmente os currículos de Educação Física se propõem a oferecer experiências que visam oportunizar a aquisição de um acervo motor amplo, que permita maior independência de quem a vivenciar, pensando que assim, não haveria limitações de ordem motora para experimentar qualquer modalidade ou atividade.

A consideração da situação de estímulo ao acervo motor em muitos currículos acaba propondo uma série de atividades que, embora importantes, exigem maior conhecimento técnico e até mesmo obtenção de materiais que a maioria das instituições de ensino não consegue adquirir.

Ao pensarmos em atividades capazes de reunir uma variedade de padrões motores com o desenvolvimento de um grande número de capacidades

físicas, a Capoeira se mostra como instrumento útil no cumprimento dos objetivos curriculares. Neste sentido, ao perguntarmos aos docentes da disciplina de Capoeira sobre a importância da Capoeira no currículo do curso de Educação Física obtivemos as seguintes respostas:

Sim, por fazer parte da cultura brasileira. Por trabalhar com música. Por

Como implícita nas contribuições feitas pelos professores, a Capoeira em função de toda a sua ritmicidade, musicalidade, ainda pode dar conta dos aspectos motor, cognitivo e afetivo do desenvolvimento humano. Podemos ainda perceber que ambos os professores acreditam na importância da Capoeira enquanto conteúdo a ser trabalhado junto à formação de professores de Educação Física.

Neste sentido, a Capoeira pode e deve ser incentivada e promovida nas instituições de ensino. Com a grande vantagem de não exigir para o seu aprendizado, materiais sofisticados e caros, mas simplesmente o corpo e a vontade de praticar dos indivíduos envolvidos.

Muitas vezes, de nada adianta o aluno do curso de Educação Física aprender as técnicas ou regras da esgrima, por exemplo, ou ser subsidiado didaticamente sobre os fundamentos do Voleibol, onde todos os alunos têm uma bola cada um e espaço oficial de treino, quando a realidade encontrada na maioria das escolas estaduais e até mesmo de algumas escolas particulares, é bem diferente. São estes, locais onde a criatividade do educador não pode jamais ter fim, tendo que driblar a falta de estrutura física, material e também cultural para o rompimento de padrões educacionais.

A realidade dos alunos, onde a escola está inserida, deve ter papel preponderante e deve ser respeitada no momento da oferta de atividades pelos professores de Educação Física. Assim, arriscamos dizer que se o que sonhamos é