

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA



Organizadores

Cristina Panziera
Luciane Cabral de Fraga
Nathan Ono de Carvalho

**DIFERENTES OLHARES SOBRE
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS
DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE**



VOLUME III

 Centro Universitário
METODISTA
IPA
EDITORA UNIVERSITÁRIA METODISTA IPA



IPA – INSTITUTO PORTO ALEGRE DA IGREJA METODISTA

DIRETOR GERAL

Robson Ramos de Aguiar

CONSAD – Conselho Superior de Administração

Paulo Borges Campos Jr. (Presidente), Aires Ademir Leal Clavel (Vice-Presidente), Esther Lopes (Secretária). **Titulares:** Afranio Gonçalves Castro, Augusto Campos de Rezende, Jonas Adolfo Sala, Marcos Gomes Tôrres, Oscar Francisco Alves Jr., Valdecir Barreros

Suplentes: Renato Wanderley de Souza Lima

Reitora

Anelise Coelho Nunes

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu

Edgar Zanini Timm

CONSELHO EDITORIAL

Anelise Coelho Nunes (Presidente)

Edgar Zanini Timm (Vice-Presidente)

Alessandra Peres

Caroline Dani

Jose Clovis de Azevedo

Maristela Padilha

Marlis Morosini Polidori

Ágata Cristina Silveira Pamplona (Assistente Editorial)

Rodrigo Ramos Sathler Rosa (Editor Executivo)

EDITORA UNIVERSITÁRIA METODISTA IPA

Rua Cel. Joaquim Pedro Salgado, 80

Prédio A – Sala A001 – Rio Branco

Porto Alegre/RS CEP: 90420-060

Tel.: (51) 3316-1249

Cristina Panziera
Luciane Fraga
Nathan Ono de Carvalho
Organizadores

EDUCAÇÃO FÍSICA
INCLUSIVA:
DIFERENTES OLHARES SOBRE
A INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA E DO ESPORTE
VOLUME 3

EDITORA UNIVERSITÁRIA METODISTA

PORTO ALEGRE

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação física inclusiva: diferentes olhares sobre a inclusão social através da Educação Física e do esporte / organizado por Jemí Luiz Ribeiro – Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.
v.3. 247 p.

ISBN: 978-85-09738-47-4

1. Educação Física. 2. Esporte. 3. Inclusão Social.

CDD 796.0456
CDU 796

Bibliotecária responsável:
Ana Paula R. Gomes Goulart CRB 10/1738

AFILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO
METODISTA**

Editora Metodista

Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos
09640-000, São Bernardo do Campo, SP

Tel: (11) 4366-5537

E-mail: editora@metodista.br

www.metodista.br/editora

Capa: Cristiano Freitas

Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá

Revisor: Luciano Rodolfo

Sumário

Apresentação	7
Prefácio	9
AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA PARA A AUTONOMIA E INCLUSÃO SOCIAL DE DEFICIENTES VISUAIS	11
Dione Pereira Wagner Raíssa Brinck Teixeira	
EM GUARDA, PRONTOS, COMBATE: ESGRIMA PARA TODOS.....	31
Daiane Peron João Francisco Pereira Neto	
CAPOEIRA, PROFESSOR? UMA PROPOSTA DE ESTUDO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
Tiago Silva Medeiros	
OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES	55
Manoel Adriano da Luz Matos João Francisco Pereira Neto	
A HIDROGINÁSTICA PARA DEFICIENTES VISUAIS	83
Cristina Panziera Gretta Fleischer Feijó	
ESPORTE, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: O CASO DA MODALIDADE DE ESGRIMA EM CADEIRA DE RODAS	99
Ricardo Moraes Pavani Sérgio Adalberto Pavani	
IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS TERAPÊUTICAS E PEDAGÓGICAS PARA SOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO NA DOENÇA MENTAL	113
Lia Teresinha Hoffmann Dinesa Alis Hoffmann de Castro	

O PERFIL DO EDUCADOR FÍSICO EM PROJETOS SOCIAIS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	127
Jonas Aroldi Oliveira	
Lia Teresinha Hoffmann	
PENSAR A INCLUSÃO COM DIFERENTES OLHARES	151
Maria Teresa Cauduro	
Fernanda Cocco	
Carlise O. Pereira	
A DANÇA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	167
Patrícia Barbosa Ribeiro	
João Francisco Pereira Neto	
Nathan Ono de Carvalho	
SÍNDROME DE BURNOUT: UM ESTUDO JUNTO AOS EDUCADORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	203
Dione Pereira Wagner	
A PERCEPÇÃO DE PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ESPORTE POR UM PARATLETA DE NATAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO	225
Gabriela Valente	
Nathan Ono de Carvalho	
INTEGRAÇÃO DESPORTIVA E SOCIAL ENTRE A ADIPA – ASSOCIAÇÃO DESPORTIVA DO IPA – E OS PARTICIPANTES DO CLUBE SOCIAL PERTENCE.....	241
Luciane Cabral de Fraga	
Victor Daniel Freiberg	
Sarita Zinger	

Apresentação

“A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos. [...] **a inclusão social** deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e **passa a ser uma questão fundamental da sociedade.**” (Paulon, Freitas e Pinho, 2005, p.7, grifo nosso)

É nesta perspectiva que o Grupo de Estudos Washington Gutierrez (GEWG), do Curso de Educação Física do Centro Universitário Metodista IPA, vem estudando a temática da Educação Física Inclusiva desde 2014, pesquisando, participando de Seminários, Congressos e promovendo eventos de formação acadêmica que possam gerar bons frutos para nossa sociedade.

Estamos na 3ª edição do livro e contamos com a participação de profissionais e acadêmicos ligados ao grupo direta ou indiretamente, onde são abordados temas transversais à inclusão como: dança, esgrima, capoeira, hidroginástica, natação, oficinas terapêuticas e pedagógicas na doença mental, perfil do educador físico em projetos sociais, síndrome de Burnout e integração desportiva e social.

Paulon, Simone Mainieri Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. I. Educação inclusiva. 2. Educação de alunos com deficiência mental. I. Freitas, Lia Beatriz de Lucca. II. Pinho, Gerson Smiech. III. Brasil. Secretaria de Educação Especial. CDU: 376

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

O GEWG acredita que através destes ensaios teóricos, relatos de experiências e pesquisas compilados no livro, possam os trazer importantes contribuições e reflexões acerca da temática da inclusão social à Educação Física.

Prefácio

O Centro Universitário Metodista - IPA é uma instituição que possui como princípios norteadores a compreensão da educação como instrumento da possibilidade de uma transformação social. Dessa forma, ela promove ações educacionais que estimulem a diminuição da desigualdade social e, portanto, o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão baseados nos princípios da inclusão social que são fundamentais para a formação dos alunos e o reconhecimento de excelência em tais atividades.

Dentro dessa perspectiva, o Centro Universitário Metodista - IPA desenvolve o Projeto de Extensão Paradesporto que é um espaço de consolidação das práticas sociais inclusivas, promovendo a qualidade de vida, por meio do esporte, e as práticas corporais para pessoas deficientes.

Além do programa de extensão, a instituição possui dois Programas de Pós-graduação sendo eles o Programa de Pós-graduação em Reabilitação e Inclusão (PPG-RI) e o Programa de Pós-graduação em Biociências e Reabilitação (PPG-BR). Neles, são desenvolvidas linhas de pesquisa que contribuem para a geração de novos conhecimentos visando a melhoria da qualidade de vida e saúde das pessoas com deficiência.

Dentro deste contexto, o Centro Universitário Metodista - IPA possui em sua graduação o curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) que foi e precursor para a criação desta instituição de ensino e se constitui no elo de ligação com a extensão e pesquisa. A compreensão dos movimentos, das estratégias de ensino e de treinamento de indivíduos com deficiência perpassa pelo currículo visando a formação de profissionais capacitados para o atendimento dessas pessoas. Dessa maneira, as ações de extensão, pesquisa e graduação

se complementam com o comprometimento do corpo docente e discente dentro de uma formação que estimule ações inclusivas.

A ADIPA, Associação Desportiva do IPA, é o espaço integrador de todas estas atividades, onde as ações se concretizam. O livro Educação Física Inclusiva: Diferentes olhares sobre a inclusão social através da educação física e do esporte – Volume III, retrata muito bem este cenário de produção de conhecimento. Nele o leitor poderá encontrar o relato de ações como dança, esgrima, capoeira, natação e hidroginástica dentro de um processo de inclusão e formação de cidadãos. Além disso, a obra trata de processos como oficinas terapêuticas, projetos sociais e escolas de educação infantil dentro da perspectiva de contribuição dessas ações educativas.

Finalizando, esta obra é um retrato do trabalho de profissionais dedicados e muito competentes, cuja intenção é a melhoria da qualidade de vida de cidadãos que muitas vezes não possuem seus direitos respeitados. Esperamos que obras como essa possam contribuir para a sensibilização de uma sociedade que precisa lutar pelo direito de todos e por políticas públicas que atendam às suas necessidades.

Prof. Dr. Jerri Luiz Ribeiro
Professor do Curso de Educação Física
Pesquisador e orientador dos
Programas de Pós-Graduação
Centro Universitário Metodista - IPA

As contribuições da dança para a autonomia e inclusão social de deficientes visuais

*Dione Pereira Wagner**
*Raíssa Brinck Teixeira***

Introdução

A dança é uma arte, e como todas as artes, surgiu através da necessidade de expressão do ser humano. A dança é uma das expressões significativas que integra o campo de possibilidades artísticas, contribuindo para a ampliação da aprendizagem e a formação humana; é uma proposta educativa a ser desenvolvida com criatividade, expressão e comunicação, em virtude de uma intensa possibilidade de linguagem corporal. (SANTOS e FIGUEIREDO, 2003).

A prática da dança auxilia e traz benefícios, tanto físicos como sociais, para quem a pratica. Estudos revelam que a dança interfere na postura, melhora a agilidade e flexibilidade, possibilita melhorias no equilíbrio corporal e na coordenação motora, além de proporcionar autoconfiança, desenvolver a expressão e consciência corporal, e promover a melhora da orientação e da mobilidade, o que auxilia no cotidiano e na vida em sociedade. (FIGUEIREDO et al., 1999; CINTRA, 2002; DIEHL, 2006).

* Graduada em Educação Física- Licenciatura Plena pelo IPA, especialista em Ginástica e Mestre em Engenharia de Produção- Ergonomia pela UFRGS. Docente do Centro Universitário Metodista IPA.

** Graduada em Educação Física- Bacharelado pelo Centro Universitário Metodista IPA.

A dança proporciona o despertar de uma consciência mais apurada dos limites e das potencialidades do corpo humano. É uma das vias que permite a auto-expressão, a descoberta, então, de um corpo capaz, a liberação de tensões e também se manifesta como sentimento cognitivo. (MARQUES, 2007).

Assim, essas possibilidades vão ao encontro das funções da dança como a auto-expressão, a revitalização da sociedade e a ruptura do sistema ou quebra de paradigmas, em que “pessoas diferentes” dançam e na afirmativa da autora a dança é para todos e o corpo é a própria expressão de pluralidade. Neste contexto encontram-se os deficientes visuais.

Deficiência visual é a redução ou a perda total da capacidade de ver com o melhor olho, mesmo após a melhor correção ótica. Para uma pessoa ser considerada com alguma deficiência visual, deverá ter um comprometimento em relação à acuidade visual e seu campo de visão restrito. (DIEHL, 2006). Pode-se dividir a deficiência visual em cegueira e visão subnormal que serão determinadas através de um procedimento específico utilizado pelos médicos oftalmologistas, chamado de acuidade visual. (BICAS, 2002; CAZÉ e OLIVEIRA, 2008).

Alguns estudos mostram que a dança promove aos cegos a melhoria de suas capacidades físicas e habilidades motoras, propicia uma vida mais ativa e independente, possibilita uma melhor noção de espaço e consciência corporal, e assim promove novos padrões motores que possibilitam novas aprendizagens e aquisição da autonomia. Além disso, auxilia na melhora da socialização e da realização pessoal. (BRAGA et al. 2002). Portanto, ao estimular os componentes da capacidade funcional, a dança torna-se também um instrumento de inclusão social, e a autonomia e independência proporcionam uma participação mais ativa em sociedade (Sebastião et al, 2008).

Nessa perspectiva, o presente capítulo é parte da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física- bacharelado que teve como problemática saber: Como a dança contribui para a autonomia e inclusão social de deficientes visuais?

Assim, apresenta um referencial teórico que aborda aspectos sobre a Deficiência Visual, Dança, Autonomia e Socialização e Inclusão Social. Após, as análises dos resultados e, por fim, as considerações finais.

Deficiência visual

Deficiência visual é a redução ou a perda total da capacidade de ver com o melhor olho, mesmo após a melhor correção ótica. Portanto, para uma pessoa ser considerada com alguma deficiência visual, deverá ter um comprometimento em relação à acuidade visual e seu campo de visão restrito. Na visão clínica, pode-se dividir a deficiência visual em cegueira e visão subnormal (DIEHL, 2006). Usualmente definimos a cegueira em congênita ou adquirida; aquela se caracteriza pelo indivíduo já nascer sem a visão e esta se caracteriza pelo indivíduo perder a visão no decorrer da vida por várias causas possíveis, podendo ainda ser dividida em total ou parcial; na cegueira total o indivíduo não enxerga ou não possui visão e na cegueira parcial o indivíduo possui visão subnormal (CAZÉ e OLIVEIRA, 2008). Para a cegueira parcial, também denominada visão subnormal ou baixa visão, Hoffmann (2002) define que o indivíduo tem a possibilidade de apresentar algum resíduo visual, podendo variar desde uma percepção luminosa até a detecção de vultos.

Para se obter o grau de deficiência visual ou a classificação que se encontra o funcionamento do olho humano, é utilizado um procedimento específico pelos médicos oftalmologistas, chamado de acuidade visual. A avaliação da acuidade visual é o procedimento mais comum entre todos os outros utilizados em oftalmologia, assim afirma Bicas (2002):

De fato, embora não seja o único dos parâmetros de desempenho funcional do sistema visual, o índice com que se quantifica a capacidade de discriminação de formas e contrastes é o que mais genericamente exprime sua adequação. Geralmente, refere-se acuidade visual como a função (visual) que exprime a capacidade discriminativa de formas; ou como o método com que se mede o reconhecimento da separação angular entre dois pontos no espaço (isto é, distância entre eles, relacionada ao primeiro ponto nodal do olho); ou da

resolução (visual) de suas respectivas imagens sobre a retina, relacionadas ao segundo ponto nodal do olho. (BICAS, 2002, pág. 375).

Antes de caracterizar níveis desta deficiência, é preciso que se esclareça como ela é compreendida. Entende-se por acuidade visual, segundo Guyton e Hall (2006), sendo a proporção de duas distâncias, que para o exame clínico utiliza-se por uma fração matemática dessa distância. Usa-se como referência a medida de 20 pés (6 metros) do objeto a ser visualizado até a pessoa que observa, se o indivíduo enxerga nesta distância diz-se que este possui uma visão 20/20, ou seja, possui visão normal. Se a pessoa conseguir ver a uma distância de 200 pés (60 metros), conclui-se que ela possui uma acuidade visual equivalente a 20/200, e assim verifica-se a acuidade visual do olho humano. E para campo visual se tem como toda a área vista pelo olho em um dado momento.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10, atualização e revisão de 2006), classificação esta definida pela Organização Mundial da Saúde-OMS (agosto de 2014), a função visual é classificada em quatro níveis: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave e cegueira. Ainda em termos mundiais, tem-se a definição da OMS (Agosto de 2014), na sua classificação Internacional das deficiências, Incapacidades e desvantagens (CIDID, 1994) que considera, com relação à acuidade visual, visão normal sendo melhor ou igual a 20/25; visão próxima ao normal entre 20/30 e 20/60; visão subnormal moderada entre 20/70 e 20/160; severa entre 20/200 e 20/400, com campo visual menor ou igual 20°; profunda entre 20/500 e 20/1000, com campo visual menor ou igual a 10°; deficiência visual quase total, entre percepção luminosa e 20/1000, com campo visual menor ou igual a 5°; e amourose, sem percepção luminosa.

No entanto, em nível nacional, a legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência (2010) no decreto nº 3298, que regulamenta a Lei nº 7853/89, considera que a deficiência visual é dividida em quatro situações possíveis. Cegueira: na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor cor-

reção óptica; Baixa visão: que significa ter acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Para Gaio (2006), são muitas as causas que podem afetar o funcionamento do olho humano, as quais podem gerar uma deficiência visual parcial ou total, que fará com que o indivíduo cego se adapte de formas distintas ao mundo em que não é possível vivenciar nenhuma das coisas que podem ser vistas. Quando fala em adaptação, a autora diz que a deficiência visual é muito mais que um olho, sendo possível modificar-se, apurar outros sentidos de percepção, adaptar-se conforme suas necessidades e limitações, e assim ajustar-se a qualquer sociedade apropriando-se da vida.

Mundialmente a distribuição das principais causas de deficiência visual são erros de refração não corrigidos (miopia, hipermetropia e astigmatismo) sendo 43%, cataratas não operadas sendo 33% e glaucoma sendo 2% (OMS - CID-10, atualização e revisão de 2006). O Glaucoma é caracterizado pela elevação da pressão intraocular junto com alterações papilares (fundoscópicas) e alterações do campo visual (perimétricas), podendo ser de três tipos: primário, secundário e congênito, sendo mais frequente o primário. No glaucoma primário ocorre uma pressão intraocular, esta é causada pelo armazenamento do líquido (aquoso) encontrado na câmara anterior do globo ocular, que normalmente ocorre uma drenagem, mas neste caso não funciona, causando a retenção deste líquido, o que dilata as paredes do globo ocular que aumentam de tamanho (DIEHL, 2006).

A catarata é definida como sendo a opacificação do cristalino no olho humano, apresenta-se como uma coloração acinzentada dos cristalinos, que causa uma significativa diminuição na acuidade visual. O cristalino está localizado atrás da íris, na câmara posterior do olho. Essas opacificações denominadas cataratas, podem ser classificadas por diferentes aspectos como a densidade e a localização das opacificações

ou pelo fator causal mais importante, que podem ser de acordo com a idade de aparecimento, com o grau de opacificação e também de acordo com a velocidade de evolução. (CASTRO, 1994). Na sociedade atual na qual os canais visuais são muito valorizados, a ausência de estimulação e a restrição de experiências, podem ameaçar o desenvolvimento dos deficientes visuais, o que também provoca prejuízos nos aspectos ligados à aquisição de conceitos, orientação e mobilidade, e controle do ambiente (GAIO, 2006).

Os deficientes visuais (DVs) utilizam mecanismos de adequações à vida que, segundo Hoffmann (2002), possibilitam-lhes a realização de atividades básicas como também auxiliam no seu desenvolvimento ao lazer, à saúde, à educação e ao trabalho, o que sustenta sua autonomia. Devem ser tomadas adaptações necessárias e específicas para que se desenvolvam suas atividades da vida diária com autonomia, independência e produtividade. A autora afirma que o aprendizado de deslocamentos com a orientação e mobilidade e informação escrita através do Sistema Braille são fatores que assumem posição relevante dentro da reabilitação destes indivíduos. Para o deslocamento e mobilidade nos espaços, utiliza-se a orientação de bengala, cão-guia ou guia-humano, sendo o mais utilizado a bengala de Hoover (assim denominada com o nome do médico que a inventou) que é compreendida pelos indivíduos cegos como uma extensão de seu corpo, possibilitando o deslocamento e a melhora de sua autonomia.

No mundo todo, há cerca de 285 milhões de pessoas com deficiência visual, dos quais 39 milhões são cegas e 246 milhões têm baixa visão. Em termos mundiais, os erros não corrigidos de refração são a causa mais importante de deficiência visual, sendo em países de baixa e média renda a catarata a principal causa de cegueira. (OMS, 2014)

Contudo, segundo a OMS (2014), 80% de toda a deficiência visual pode ser prevenida ou curada. Nos últimos 20 anos registram-se progressos nas seguintes áreas: implementação pelos governos de programas e normas para a prevenção e controle da deficiência visual; campanhas de educação e sensibilização sobre a importância da função

visual, incluindo a educação nas escolas; nesse sentido fortaleceu a liderança do governo em parcerias internacionais, com uma crescente participação do setor privado.

A dança

A dança é uma arte, e como todas as artes, surgiu da necessidade de expressão do ser humano. É difícil dizer e também não se tem dados que mostrem quem inventou a arte de dançar, mas há explicações que tudo começou há muitos anos, desde a Idade da Pedra. Segundo Faro (1986), essa manifestação existe desde a Pré-História na qual os primitivos gravavam figuras dançantes nas paredes de suas cavernas, e só desenhavam tudo o que era importante para a vida deles.

Percebe-se então que, a dança surgiu como forma de comunicação e expressão entre pessoas, já que, provavelmente, a comunicação pela voz ainda não era utilizada, tão pouco descoberta. Como afirma Portinari (1989), a dança é a arte mais antiga, desde os tempos imemoriais, pois não necessita de materiais, assim, utiliza-se somente o corpo. Trata-se de uma história que abrange todas as grandes civilizações, antes do homem polir a pedra, produzir utensílios ou instrumentos e armas, o homem já utilizava o ritmo para se aquecer e se comunicar. Assim corrobora Portinari (1989):

[...] antropólogos e arqueólogos assumem que o homem primitivo dançava com o sinal de exuberância física, rudimentar tentativa de comunicação e posteriormente, já como forma de ritual. Dançou-se assim desde os tempos imemoriais, em trono de fogueiras e cavernas: gestos rítmicos, repetitivos, às vezes levados ao paroxismo, serviam para aquecer os corpos antes da caça e do combate (PORTINARI, 1989, p.17).

Sendo assim Faro (1986) afirma que, através de estudos e transcrições destas figuras, essa manifestação fazia parte de rituais religiosos, o que nos faz pensar que a dança nasceu da religião ou junto com ela. Durante muito tempo, ainda para o autor, a dança era particular do sexo masculino, como nas danças primitivas religiosas ou étnicas,

e somente depois de vários anos as mulheres começaram a participar das danças. Assim evoluiu a dança, com o passar dos séculos e em cada cultura diferente. Na antiguidade tinha um caráter religioso e sagrado, era uma manifestação realizada em homenagem aos deuses. (LANGENDONCK; DINIZ, 2010).

Na Idade Média, era considerada a idade das trevas pelos humanistas do Renascimento, a dança passou por um período contraditório. A igreja tornou-se autoridade para a época, proibindo manifestações corporais e considerando a dança como pecado; os teatros também foram fechados para apresentações permitindo-se somente a utilização para manifestações e festas religiosas. Porém os camponeses continuaram a fazer suas festas no período de colheitas, e para que a igreja não proibisse as danças populares, faziam uso de personagens como anjos. Com o tempo essa tradição foi incorporada às festas cristãs, fazendo com que a dança continuasse.

No Renascimento, segundo Langendonck; Diniz (2010), as cortes reais realizavam grandes festas em datas comemorativas para ostentar toda a riqueza que possuíam, e nestas festas a dança era muito utilizada como espetáculo e símbolo de riqueza e poder. Através dessas apresentações das cortes reais, surgiu o ballet clássico utilizando-se de acrobacias e da leveza e graça da dança, apresentado pela primeira vez em uma comemoração de casamento e , desde então foi crescendo; nesse período a dança começou a fazer parte do mundo feminino também, trazendo as mulheres para a sua prática, pois até então eram apenas os homens que a executavam.

O artigo sobre a história da dança escrito por Langendonck (2010), mostra que na dança moderna, separa-se o clássico do moderno e recria-se a forma de pensar e dançar. Assim, aparecem novos modos de dançar diferentes dos que já existiam, nos quais a bailarina Isadora Duncan figura como uma das principais percussoras e rompe com o ballet clássico ao criar a dança moderna, trazendo movimentos expressionistas sem seguir nenhuma técnica, ou seja, usava uma forma mais livre que permitia maior liberdade de escolha dos movimentos.

Atualmente temos a dança contemporânea, pensada e criada pelos mesmos pioneiros da dança moderna. Basicamente, tal variação diferencia-se pela independência entre as artes onde coreografia, música e cenografia são construídas independentes umas das outras. Houve uma mudança no ritmo e movimento dos bailarinos, cada qual com sua técnica, tem-se maior vigor e diferentes velocidades aos movimentos, não mais necessita de corpos fortes, esbeltos e magros para se dançar, hoje qualquer pessoa pode se expressar através de movimentos, ou seja, dançar (LANGENDONCK, 2010).

Benefícios e Funções da Dança

A dança é considerada a mais antiga das artes e Freire (2001) a reconhece como uma arte de execução que se caracteriza pela habilidade de utilizar o movimento para criar algum significado. Para tanto, utiliza-se do corpo como instrumento para análise e reflexão; também considera-se ser a matriz geradora da dança, das performances, dos gestos plenos de significação consciente e dos movimentos espontâneos ou inconscientes. (SIQUEIRA, 2006). Assim como outras modalidades de comunicação não verbal, a dança é uma forma de expressão primária. A autora afirma que como manifestação social, a dança é fenômeno estético, cultural e simbólico, que expressa e constrói sentidos através dos movimentos corporais. É também manifestação de cultura, estando ligada a uma rede de relações sociais e culturais; por último, a autora ainda define a dança como objeto de estudo, cuja questão é problematizar o significado da dança como sinal de transformações da sociedade.

A dança estimula as pessoas a mostrarem suas capacidades e potencialidades através de sua prática, ocasionando melhoras para o próprio corpo (SILVA, 2008). Através da dela os movimentos corporais tornam-se mais soltos e naturais, há uma interferência na postura, desenvolve-se a noção de espaço, melhora a agilidade, possibilita o desenvolvimento corporal, proporciona autoconfiança, desenvolve a expressão corporal. (FIGUEIREDO et al., 1999). Já para Cintra (2002),

a dança desenvolve movimentos rítmicos, a coordenação, a harmonia e o controle dos movimentos, melhora da postura, melhora do equilíbrio corporal, criando habilidades motrizes básicas e artísticas. A prática da dança é, segundo Diehl (2006), um componente fundamental para a melhoria de necessidades motoras básicas e também potencialidades que envolvem o movimento corporal, como a consciência corporal, mobilidade e orientação no espaço. A autora ainda afirma que atividades de expressão corporal proporcionam experiências corporais necessárias à saúde física e mental. Braga et al. (2002), afirma que estas habilidades motoras servem para ampliar o acervo motor de quem dança.

Neste contexto, pode-se perceber também que a dança apresenta diferentes funções e atualmente pode-se classificá-las em: Função de autoexpressão na qual o indivíduo descobre e compreende aspectos de sua vida; Função de comunicação do ser humano individual, interpessoal, com o ambiente em que vive, com a sociedade em que vive, e com a espiritualidade ou religião; Função de diversão e prazer estético que está vinculada ao divertimento e o prazer pessoal e de quem a assiste; Função de espiritualidade tendo comunicação com o divino e sendo ritualístico, refere-se também ao bem-estar pessoal; Função de identificação cultural através da qual se identificam e se manifestam aspectos de determinadas regiões, grupos sociais ou culturas; e por último a função de ruptura do sistema e revitalização da sociedade que compreende a arte como instrumento para a renovação da cultura e a busca de novas expressões, com a capacidade de criar um mundo ideal. (GARCIA E HAAS, 2003).

Dança para Deficientes Visuais

A dança contemporânea quebrou paradigmas, levantando-se questionamentos sobre o tipo de corpo que dança e como se dança. O corpo da dança, na contemporaneidade, permite a diferença, a possibilidade de se ter corpos diferentes em uma assimetria crescente (NUNES, 2005). Esta mesma autora complementa a ideia que há uma

crecente convivência de corpos diferentes em sociedade, reduzindo imposições culturais aos atributos corporais de perfeito e imperfeito, bonito e feio, deficiente ou não. Há autores que, como Figueiredo et al. (1999), nos indicam que a dança exprime nossa existência, portanto não há como falar de dança sem ligá-la à vida, assim deve-se perceber e reconhecer os conflitos de existência, angústias do corpo e opressões sociais. Sendo assim, a autora afirma que a dança não escolhe nem exclui um corpo, mas acolhe o corpo que somos e vivemos.

É é nesse contexto que o corpo diferente se encaixa, apresentando novas propostas de trabalho que vêm sendo elaboradas para explorar e respeitar cada corpo (FREIRE, 2001). A dança possibilita a integração entre indivíduos nos processos criativos e interpretativos ao trabalhar com a pluralidade cultural, além de propiciar a aceitação, a valorização e a experiência de que diferentes corpos criam diferentes danças, sem necessitar do corpo perfeito seguindo padrões sociais, para se expressar e se comunicar (MARQUES, 1999).

A linguagem do corpo não é apenas um sentido visual, pois o sentido do corpo está ligado ao sentido da corporeidade, sendo assim, um corpo que dança não é apenas um corpo que vê (FIGUEIREDO et al., 1999). A autora ressalta que o corpo é o lugar no qual a sociedade constrói sua simbolização e seus significados, podendo enfrentar barreiras, frustrações e alegrias. Ainda acrescenta que a pessoa deficiente visual experimenta a dança com poucas referências visuais, até mesmo sem nenhuma e para tanto utiliza-se do tato, da audição, do sentido cinestésico e do olfativo. Neste contexto, Cazé e Oliveira (2008) afirmam que as capacidades e habilidades do indivíduo cego não estão limitadas, sua limitação somente se relaciona à percepção visual, tendo assim outras fontes de percepção que possibilitam novas aprendizagens. Para o indivíduo cego, com a ausência da visão, o ato do toque é uma forma diferente de ver, pois utiliza-se da audição para perceber o ritmo, e o tato para perceber o movimento e a relação com o corpo.

São conhecidos os benefícios da prática da dança para deficientes visuais, ela surge como melhoria de vida física e social, atuando

na soltura dos movimentos cotidianos como o caminhar, melhora na autoestima, na imagem e esquema corporal e nas relações sociais (NUNES, 2005). Assim como esses praticantes apresentam melhora no domínio de suas capacidades físicas, cognitivas, intelectuais, promovendo sua autonomia e domínio do corpo (SILVA et al., 2008).

Neste sentido, Cazé e Oliveira (2008) afirmam que a prática da dança para os deficientes visuais lhes permite construir suas próprias ideias de tempo e espaço, manutenção do equilíbrio através da postura e a utilização dos outros sentidos também auxilia na melhora da propriocepção.

Autonomia

Autonomia significa autodeterminação e autogoverno, é o poder da pessoa de tomar decisões que afetem sua vida, de acordo com seus valores, necessidades e prioridades. (FORTES, 1998). O autor refere-se a pessoa autônoma aquela que possui liberdade de pensamento, de decidir, e optar por alternativas que lhe são apresentadas. Ainda ressalta que não há exercício de autonomia sem que haja alternativas de ação, tendo estas alternativas é possível que se tome ações autônomas. Deve-se reconhecer que cada pessoa possui seu ponto de vista e suas expectativas quanto ao seu destino, e é ela mesma quem deve tomar decisões seguindo seu próprio plano de vida. Para Fortes (1998), o ser humano não nasce autônomo, ele se torna autônomo e competente para decidir, isto depende de suas variáveis estruturais biológicas, psíquicas e sócio-culturais.

Sebastião et al. (2008) complementam a ideia de autonomia afirmando que esta pode ser prolongada com bons níveis de capacidade funcional, tendo em vista que os baixos níveis é que relacionam com a limitação dos indivíduos, tornando-os dependentes.

Neste contexto, para Braga et al. (2002) a dança permite que os movimentos compreendidos em aula, possam ser utilizados em outras ocasiões principalmente no cotidiano dos deficientes visuais. Estabelecendo seu próprio ritmo através do contato corporal e da

utilização dos outros sentidos para perceber a dança, o indivíduo cego leva seu conhecimento para as atividades da vida diária. O autor afirma que vivenciando a dança, os deficientes visuais têm a possibilidade de utilizar suas capacidades e habilidades motoras para explorar suas potencialidades, aumentando assim sua autonomia.

A habilidade motora adquirida através da dança leva a autonomia dos praticantes, diminuindo a ação do fator limitante, neste caso a visão. O autor ainda nos traz que a dança promove a melhoria do equilíbrio, da postura e da locomoção, propiciando ao cego uma vida mais ativa e independente, além disso, auxilia na melhora da socialização e da realização pessoal. Assim, eles têm uma noção melhorada de espaço e consciência corporal, promovendo novos padrões motores que possibilitam novas aprendizagens e aquisição da autonomia.

A dança pode ser pensada a partir dos movimentos cotidianos, das atividades da vida diária, promovendo assim autonomia, fazendo com que o cego se torne ativo e capaz, possibilitando uma inserção social na comunidade onde se vive. Para Sebastião et al. (2008) a dança estimula os componentes da capacidade funcional tornando-se um instrumento de inclusão social. E, a autonomia e a independência proporcionam uma participação mais ativa em sociedade.

Inclusão Social

Sabe-se que atualmente em nossa sociedade existem vários estudos e questionamentos sobre inclusão social, e sabe-se também, que se existe a inclusão social é porque há pessoas excluídas socialmente. Estes indivíduos têm sido discriminados pela sociedade, que julgam incapazes para desempenhar funções na sociedade, o que as exclui da vida social (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003). Porém, as autoras afirmam que no Brasil há uma série de iniciativas governamentais relacionadas à educação, e que a inclusão é um processo que cabe à escola, ao estado e à sociedade encarar a realidade e transformá-lo, pois a inclusão implica a vivência e atitudes de respeito ao outro cidadão. Para as autoras a inclusão não acontece de forma isolada,

necessita-se de parcerias para acontecer, favorecendo o significado de autonomia. Já para Moreira (2006) a inclusão social é entendida como a ação de proporcionar a população socialmente e economicamente excluídas oportunidades e condições de serem incorporadas a sociedade e poder usufruir de bens educacionais, materiais e culturais. Também afirma que a inclusão social é ter condições para que todos os habitantes possam viver com qualidade de vida e como cidadãos plenos. Para o autor, um dos aspectos de inclusão é possibilitar ao cidadão a oportunidade de adquirir conhecimento básico que lhe dê entendimento de seu entorno. Ainda que, no Brasil há uma desigualdade muito grande de oportunidades educacionais e de conhecimento, tornando mais difícil o processo de inclusão social.

A ideia de inclusão social se fundamenta pela filosofia de reconhecer e aceitar a diversidade na vida em sociedade, ou seja, é uma garantia de acesso às oportunidades, com o princípio de igualdade, dadas à todo indivíduo indiferente de grupo social (Aranha, s.d.). A inclusão social é enfrentada como um paradigma, um conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupos sociais ou pela sociedade como um todo.

A exclusão social, para Sawaia (2001), não está ligada apenas à países pobres e sinaliza a maioria da população mundial, ocorre por restrições e transformações no mundo do trabalho ou por situações decorrentes de modelos e estruturas econômicas gerando assim desigualdades de qualidade de vida. Para a autora, há valores e representações no mundo que acabam por excluir seres humanos, que não são apenas rejeitados fisicamente, geograficamente ou por materiais, mas também são excluídas de riquezas espirituais, não reconhecendo seus valores o que ocasiona uma exclusão cultural.

Análises dos Resultados da Pesquisa e Considerações Finais

O estudo foi realizado com dez pessoas deficientes visuais que participavam das aulas de dança de um programa social. Sendo assim,

por meio das análises e interpretação das respostas obtidas nas entrevistas destacou-se aspectos relevantes acerca do cotidiano destes antes de seu ingresso na dança.

A maioria era sedentário, não trabalhavam devido a deficiência e/ou aposentadoria em função desta, ficavam em casa na maior parte de seu dia, não tinham uma vida socialmente ativa e as mulheres viviam para cuidar do lar e de seus filhos. Os vínculos de amizade também foram reduzidos e modificaram suas rotinas. Sobre estes aspectos de afastamento social que a deficiência pode causar, encontra-se em Santos e Figueiredo (2003) que estes indivíduos têm sido discriminados pela sociedade, pois julga-os incapazes para desempenhar funções, o que os exclui da vida social.

Alguns dos participantes ainda trabalham, e mantêm um cotidiano bastante ativo mesmo com a deficiência visual, no entanto, não realizavam atividades físicas e nem enfatizam sobre aspectos de uma vida social. Neste sentido, Lieberman (2005) e Noce, Simim & Mello (2009) corroboram dizendo que indivíduos com deficiência são percebidos pela sociedade como dependentes de cuidados e proteção e historicamente têm sido excluídos das oportunidades de acesso aos programas oferecidos para pessoas sem deficiência. Como consequência, percebe-se grande tendência desta população ao isolamento social e a não participação em atividades promovidas com o objetivo de aprimoramento da saúde e qualidade de vida, tais como programas de atividades físicas.

Contudo, ao ingressarem no programa de aulas de dança, os depoimentos dos participantes permitiu-nos perceber os benefícios que esta atividade lhes proporcionou. Destacam benefícios físicos, sociais e emocionais. Dentre os benefícios físicos destaca-se o equilíbrio, postura corporal e melhora na locomoção. Vale lembrar que a dança oferece contribuições para o desenvolvimento da consciência corporal e a prática da dança é, segundo Diehl (2006), um componente fundamental para a melhoria de necessidades motoras básicas e também potencialidades que envolvem o movimento corporal, a mobilidade e orientação no espaço.

Em relação aos aspectos emocionais e psicológicos, encontrou-se que as aulas de dança proporcionaram melhora na autoestima dos participantes e consecutivamente trouxe mais alegria e motivação para suas vidas, como também melhora na timidez. Os depoimentos abaixo permitem esse entendimento.

“como a dança pra mim me abastece de muita alegria energia, eu posso dizer que foi o que colocou muita graça assim na minha vida sabe.[...] particularmente me ajudou muito na timidez.[...] mas te confesso que me fez muito bem, aquele medo mas que tu te vê num lugar num momento de superar aquilo sabe? [...] Ah essa desenvoltura assim, sabe? Não sei, ... mexe muito com tudo, acho que a pessoa fica mais segura, mais auto confiante, o fato de tu ta fazendo alguma coisa que goste.[...] ate por esta historia de ter que vir e gostar muito de vir, tu te anima quer sair pra rua, deixa aquele medo de sair ou o frio ou a chuva tu acaba deixando pra lá em prol disto.” P4

“Deixei de me sentir aquele patinho feio que eu achava que essa vida de viver em grupos, eu não teria condições de fazer isso, e aí eu vi que não, que eu sou tão normal quanto eles.[...]Tu te sente capaz né, de fazer coisas que tu jamais imaginava.” P5

Os depoimentos trazem um destaque para a melhora da autoestima, é como se estivessem voltando a viver, se (re)conhecendo e sentindo-se partícipe de uma sociedade. Parece que a dança proporcionou a essas pessoas um olhar para si, fazendo com que vissem suas potencialidades. Assim, entende-se a dança para além do movimento, e ao encontro disto, Figueiredo et al (1999) afirma que a linguagem do corpo está ligada ao sentido de corporeidade, sendo o corpo um lugar onde a sociedade constrói sua simbolização e seus significados, podendo enfrentar barreiras, frustrações e alegrias.

Outro benefício proporcionado pela dança, a melhora dos aspectos sociais na vida desses indivíduos. Observou-se nos relatos que os participantes mencionam ter mais facilidade em fazer amizades e conhecer pessoas novas, criar vínculos de interação em grupo e aumentar a frequência com que eles saem para passear, conhecer locais diferentes, bailes, festas e eventos.

AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA PARA A AUTONOMIA E INCLUSÃO SOCIAL DE DEFICIENTES VISUAIS

“como pra gente promove um crescimento muito grande de sair pra rua de estar em contato com pessoas, de trocar figurinhas, ajuda sabe, te faz ter motivação de pegar levantar sair da zona de conforto e vir [...]” P4

“Mudou que a gente conheceu colegas novos né, a gente dança a gente sai, marca encontros com os amigos e sai né[...]” P7

Os depoimentos acima permitem o entendimento de inclusão social e de acordo com Aranha (sd), se fundamenta pela filosofia de reconhecer e aceitar a diversidade na vida em sociedade, ou seja, é uma garantia de acesso às oportunidades. Neste sentido, parece haver uma relação direta entre socialização e inclusão social. Moreira (2006) encontrou que a inclusão social é entendida como a ação de proporcionar a população socialmente excluída oportunidades e condições de serem incorporadas a sociedade onde vive.

“Antes quando eu não dançava, ficava sentada lá, pegando criança, segurando bolsa, agora não, eu já cheguei e já dancei. [...]. Antes eu tinha medo, agora eu danço [...]”

Aqui destaca-se o sentimento de pertencimento, de superação, remetendo-se a uma das funções da dança, de auto expressão onde o indivíduo que dança descobre e compreende aspectos de sua vida. A dança neste sentido, segundo Figueiredo, Tavares e Venâncio (1999), nos faz mergulhar em busca de sensações que desvelem o desconhecido e nos leva a descobrir caminhos novos e experimentar e criar nossos próprios espaços.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, um dado importante foi levantado, a percepção acerca da aquisição de autonomia. Verificou-se então essas contribuições. Porém, destaca-se que alguns deles já se sentiam autônomos bem antes de frequentarem as aulas de dança, sendo assim, relatam que a dança veio à aprimorar seus sentidos em relação a aquisição de autonomia. Relatam que houve melhora nos aspectos referentes a orientação e mobilidade e afirmam que sua locomoção melhorou bem como, sua orientação no espaço.

Neste contexto, pode-se pensar que a contribuição da dança para esses indivíduos em relação a sua autonomia, encontra-se em seus conteúdos que envolvem a relação de espaço-tempo, ritmo e deslocamentos melhorando portanto, diferentes aspectos de suas atividades de vida diária. Vale também destacar a melhora em diferentes aspectos da capacidade funcional que para Sebastião et al. (2008) essa pode prolongar a ideia de autonomia e torna-se um instrumento de inclusão social. Portanto, a autonomia proporciona uma participação mais ativa em sociedade.

Sendo assim, a partir da análise do estudo, percebe-se uma tendência a vislumbrar a dança como contribuinte na autonomia e inclusão social dos deficientes visuais que a praticam e participaram desse estudo. Destaca-se aqui um cotidiano que se modifica a partir da inserção na prática regular da dança e a percepção dos participantes acerca de melhorias em diferentes aspectos tanto físicos como pessoais. Dentre estes, parece que junto a socialização encontra-se a autoestima e autonomia. Fica aqui um possível entendimento que a dança permite novas descobertas de si mesmo, de suas possibilidades e uma nova forma de ver e sentir a vida.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Inclusão social e municipalização**. Programa de pós graduação em Educação, UNESP- Marília, S.d.

BICAS, Harley E. A.. Acuidade visual: Medidas e notações. **Arq. Bras. Oftalmol**, v.65, n. 3, p. 375-384, 2002.

BRAGA, Douglas Martins et al. Benefícios da Dança Esporte para Pessoas com Deficiência Física. **Revista Neurociências**, v. 10, n. 3, p. 153-157, 2002.

BRASIL. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. Biblioteca digital da câmara dos deputados. 6 ed. Brasília: Edições câmara, 2010. p. 260-265.

CASTRO, Danilo D. Monteiro de. **Visão subnormal**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1994, p. 146-153.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA, Adriana da Silva. Dança

AS CONTRIBUIÇÕES DA DANÇA PARA A AUTONOMIA
E INCLUSÃO SOCIAL DE DEFICIENTES VISUAIS

além da visão: possibilidades do corpo cego. **Pensar a prática** v. 11, n. 3, p. 293-302, 2008.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves. **Educação especial x dança: um diálogo possível**. Campo Grande: UCDB, 2002. 85p.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006, p. 37-62.

DINIZ, Thays Naig. História da dança- sempre. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH, 7, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina, SEPECH, 2010. 12 p. p. 1-12.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p. 13-29.

FIGUEIREDO, Valéria M. C. de; TAVARES, Maria da Consolação G.C.F.; VENÂNCIO, Silvana. Olhar para o corpo que dança: Um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. **Movimento**, v. 5, n. 11, p. 65-73, 1999.

FORTES, Paulo Antonio de Carvalho. Ética e saúde: questões éticas, deontológicas e legais. Autonomia e direitos do paciente. Estudo de casos. São Paulo, SP: E.P.U., 1998.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedex**, v.21, n. 53, 2001.

GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. São Paulo: Fontoura, 2006. p. 42.

GARCIA, Angela; HAAS, Aline. **Ritmo e Dança**. Canoas: Ulbra, 2003.

GUYTON, Arthur C.; Hall, John E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 11 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. p. 621.

HOFFMANN, Lia Teresinha. **Abordagem Ergonômica para a inserção laboral da pessoa portadora de deficiência visual como operador em estúdio de gravação: Um estudo de caso**. 2002. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LANGENDONCK, Rosana Van. História da dança. 2010. 20 p. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/educacaofisica/index.php/livros-didaticos.html>. Acesso em: 22 abr 2015.

LIEBERMAN, L.J.; STUART, M.E.; HAND, K.; ROBINSON, B. An investigation of the motivational effects of talking pedometers among children with visual

impairments and deaf-blindness. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, New York, v.100, n.12, p.726-36, 2006.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. Inclusão social, **Revista Ibict**, . v.1, n.2, 2006.

NOCE, F.; SIMIN, M.A.; MELLO, M.T. A percepção de qualidade de vida de pessoas portadoras de deficiência física pode ser influenciada pela prática de atividade física? **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v.15, n.3, p.174-8, 2009.

NUNES, Sandra Meyer. Fazer dança e fazer com dança: perspectivas estéticas para os corpos especiais que dançam. **Ponto de vista**, n. 6/7, p. 43-56, 2005.

OMS, Organização Mundial da saúde. Cegueira y discapacidad visual. Agosto 2014. Disponível em: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>> [Acesso em: 22 abr 2015].

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 304p.

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Pensar a prática** v. 6, p. 107-116, 2003.

SAWAIA, Bader et al. **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEBASTIÃO, Émerson et al. Efeitos da prática regular de dança na capacidade funcional de mulheres acima de 50 anos. **Revista da Educação Física UEM**, v. 19, n. 2, p. 205-214, 2008.

SILVA, Cristiane Aparecida Carvalho; Ribeiro, Grazielle Machado; Rabelo, Ricardo José. A influência da dança no equilíbrio corporal de deficientes visuais. **Movimentum - Revista Digital de Educação Física**, v.3, n.1, p. 1-8, 2008.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Coleção educação física e esporte. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.4.

Em guarda, prontos, combate: esgrima para todos

*Daiane Peron**
*João Francisco Pereira Neto***

Introdução

Sobre o desenvolvimento da criança, Papalia, (1981), enfatiza que as crianças em idade escolar desenvolvem melhorias nos campos do equilíbrio, coordenação motora e na postura, além de adquirirem um aumento de força e uma melhor precisão dos movimentos em geral, que as auxiliam na realização das atividades básicas do dia a dia, sejam elas propostas pelos pais ou professores, ou mesmo livres, dentro ou fora de casa ou da escola.

Já nas crianças com deficiência, muitas destas habilidades podem ser retardadas, ou seja, acontecerem em idade posterior quando comparadas a outras crianças da mesma idade, ou até mesmo esses movimentos se desenvolverem de forma limitada ou nem se desenvolverem. (CAMARGO JR, 2005). Sendo assim, a prática de uma atividade física contribui, e muito, para o bom desempenho dessas habilidades na criança, sobretudo, se esta possui limitações físicas. E foi justamente este o objetivo do projeto Escolinha de esgrima olímpica e paraolímpica.

* Graduanda em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista IPA. Ex-atleta de esgrima Paralímpica.

** Docente do curso de Educação Física do Centro Universitário Metodista IPA.

Esta escolinha fez uso da modalidade esportiva de esgrima para oportunizar o aprendizado deste esporte a crianças com ou sem deficiência física, focando suas atividades nas capacidades de cada uma delas, mais do que em suas limitações. As aulas desta escolinha foram realizadas por acadêmicos de Educação Física e atletas da modalidade paraolímpica, e coordenada por mestres de Esgrima.

Toda a proposta metodológica desenvolvida nos dois anos em que a escolinha se manteve ativa foi baseada na ludicidade para que as crianças pudessem aprender brincando, bem como, que cada uma tivesse seu tempo de aprendizagem respeitando e considerando suas possibilidades e limitações no decorrer das aulas buscando-se as adaptações necessárias.

As habilidades e benefícios proporcionados pela esgrima são inúmeros, e quando estas habilidades são agregadas às pessoas com deficiências, estes conseguem transformar a vida do indivíduo nos seus diferentes aspectos físicos, cognitivos, psicossociais e emocionais.

Esporte Adaptado

O esporte adaptado nasceu, segundo dados do Comitê Paralímpico Brasileiro, a partir da Segunda Guerra Mundial, onde o médico neurologista Ludwig Guttmann, percebendo o grande número de soldados que retornavam da guerra com lesões permanentes, como amputações de membros ou lesões medulares, precisou encontrar uma maneira de reinseri-los novamente à sociedade, de dar-lhes um novo recomeço, assim, os esportes adaptados surgiram como forma de reabilitação e inserção destas pessoas ao ciclo social, e foi, ao longo do tempo, ganhando espaço, à medida que proporcionava a estes guerreiros uma notória melhora em seus diagnósticos médicos, bem como uma recuperação psicossocial, levando, portanto, a uma melhora na qualidade de vida. (CPB, 2016).

Hoje, com o avanço no campo das pesquisas científicas em diversas áreas da saúde como na Fisioterapia, Medicina, Educação Física, Psicologia entre outras, e também pelo crescimento sociocultural, que

proporciona um entendimento maior sobre o real conceito de deficiência, no que tange a suas limitações e possibilidades, o esporte adaptado vem ganhando uma nova definição; ele não mais é praticado somente com o objetivo de reabilitação, da melhora puramente física e do combate a um quadro de depressão, mas passa assumir um caráter profissional, no campo do alto rendimento.

A procura de pessoas com deficiência pelo esporte se dá hoje, em maior parte, pelo caminho profissional que querem e podem através dele conseguir, do que propriamente só pela preocupação com a saúde em seus aspectos físicos ou cognitivos. (GORGATTI, 2008). A esgrima por sua vez, faz parte deste universo esportivo, e que junto dele está em ascensão.

Esgrima

Do antigo provençal *Escrima*, ou do vocábulo germânico, *Skirmjan*, que significa proteger, a esgrima é um jogo estratégico, que faz uso de três armas brancas: florete, sabre e espada, com o objetivo de atacar, defender e contra-atacar. A confederação Brasileira de Esgrima, (CBE, 2015), relata que a história desta modalidade acontece desde que o homem nasceu, lá na Pré-História, quando ele se deu conta da necessidade de caçar para alimentar-se e defender-se. Usava o homem, então, certas “armas” artesanais a fim de manter-se vivo. Estas armas eram uma espécie de lança, fabricadas de pau, possivelmente arrancados de raízes grossas de plantas ou da madeira retirada das árvores, e estas possuíam pontas e feriam.

Tempo depois, figuras egípcias, datadas do século XVI retratavam a veracidade da existência das lutas, mas foi com a descoberta do metal, que as armas, próximas do que conhecemos hoje, foram fabricadas, de forma mais minuciosa e elaborada. Com a evolução natural da humanidade, a finalidade das lutas também foi progredindo, já não era somente uma questão de sobrevivência, afinal os guerreiros, agora, duelavam a fim de conquistar um território, vencer uma guerra, obter a posse ou mesmo limpar a honra das mulheres de suas tribos. Nesta

época também, os duelos costumavam ser sangrentos, e só findavam após a morte de um dos adversários.

Para os combates os guerreiros também eram usados cavalos, e conta a história, que foi por conta de as lutas acontecerem em cima destes animais, que toda a base de ações e posições de ataque e defesa da esgrima, usados até hoje, porém de forma aprimorada, foram baseadas na parte superior do corpo do guerreiro, mais precisamente, acima da cintura, porque naquela época, isto evitava ou prorrogava a morte do cavalo.

Depois da descoberta da pólvora, a finalidade do uso de armas brancas se modificou, não era mais tão útil e inteligente fazer combates corpo a corpo, visto que se tinha em poder armas de fogo. Estes duelos passaram a ser extintos e hoje a esgrima caracteriza-se apenas como um jogo esportivo, onde alguns dos principais objetivos, já citados neste capítulo, é entretenimento, saúde e alto rendimento. (CBE, 2015).

Esgrima Adaptada

Muitos esportes adaptados derivam de suas respectivas modalidades convencionais e a esgrima adaptada também se enquadra neste grupo. Foi introduzida já na primeira edição das paralimpíadas, em Roma, no ano de 1960 e apesar de ser um dos esportes mais antigos, só chegou ao Brasil em meados de 2000. (CPB, 2016).

Mais conhecida como esgrima em cadeira de rodas, este esporte nada se difere da esgrima convencional, (nome dado às modalidades esportivas para pessoas ditas “normais”, ou seja, sem deficiências) exceto pelo deslocamento e categorias. No que concerne ao deslocamento, o esgrimista pode deslocar-se com movimentos de pés em ações como: marchar, romper, usar o passo duplo à frente e atrás, saltos, dentre outros; já o esgrimista paraolímpico somente tem para uso de seu deslocamento o tronco, sentado sobre a cadeira de rodas, que é fixada a um aparelho, próprio para esta finalidade, chamado de fixador, o qual é colocado sobre a pista. Ou seja, nem a cadeira se

move, nem o esgrimista sai dela, apenas faz movimentos com o tronco indo à frente, (movimento chamado de afundo), e reclinando-se para trás, (movimento denominado recuo).

Quanto às categorias, na esgrima convencional, elas são determinadas por idade. Já na esgrima adaptada são definidas por ordem funcional, ou seja, quanto maior for o comprometimento físico, menor é a posição da categoria, por exemplo: Amputados de membros inferiores, geralmente se enquadram na categoria A, e nesta existem as variações, conforme o grau das dificuldades apresentadas por esta amputação, sendo as categorias A1, A2, A3 e A4. (CPB, 2016). Outro exemplo são atletas com lesões medulares; cada nível recebe uma categoria, podendo ir das variações da A até a categoria B ou C. Para serem definidas estas categorias são realizados testes de mobilidade por médicos do esporte cadastrados juntamente à unidade das confederações do esporte paraolímpico, como o CPB (Comitê Paralímpico Brasileiro) e em casos específicos são solicitados ao atleta exames laboratoriais. Todos estes testes visam a verificar o grau de mobilidade física dos atletas, o nível de gravidade da lesão e suas implicações. Os médicos que realizam estes testes e determinam as categorias dos atletas são chamados *Classificadores*, e cada atleta pode ser classificado de forma nacional e internacional; sendo assim, para poder participar de competições nacionais se faz a classificação nacional, e para provas internacionais, a classificação internacional. Uma vez classificado, esta nomeação servirá para todas as competições que se seguirem, apenas será reclassificado o atleta que posa vir a sofrer lesões com sequelas permanentes posteriores ao teste, ou então quando alguém do meio esportivo solicite a comprovação da sua categoria por acreditar que o mesmo não está no grupo correto a que corresponde sua lesão.

Além destas, nenhuma outra regra foi alterada, ambas as categorias desta modalidade, seja esgrima convencional ou adaptada, seguem um mesmo regulamento e tem as mesmas normativas; todos os equipamentos de armamento e vestuário são iguais, bem como as infra-

ções, a arbitragem, o tempo de jogo, o número máximo de pontuação e toda estrutura para a execução de um campeonato.

Somente categoriza-se para estar incluso na esgrima em cadeira de rodas pessoas com deficiência física inequivocamente com implicações de locomoção, abrangendo limitações e/ou amputações dos membros inferiores, não sendo abrangente, até o momento, qualquer outro tipo de deficiência, como as de ordem visual, auditiva, intelectual, ou mesmo para indivíduos com deficiências somente de membros superiores, acima da cintura.

Também na esgrima adaptada, qualquer indivíduo que utilize próteses para seu deslocamento, que são removíveis, no momento que entram em pistas, estes passam para a cadeira de jogo, já fixada na pista (A modalidade possui uma cadeira de rodas específica para o jogo, não é a mesma que a cadeira de rodas de passeio) e retiram estas próteses para jogar, colocando-a novamente, somente ao final do jogo. Estas regras são delimitações criadas pela IWAS (Federação Internacional de Esgrima Adaptada) a fim de evitar qualquer ganho pessoal em favorecimento ao adversário, que propicie vantagens indevidas, dos atletas durante o jogo. (CPB, 2016).

Ainda hoje, apesar de todo o empenho por parte de atletas, associações e federações, que estão engajadas para o desenvolvimento da modalidade, a esgrima adaptada não é uma realidade em todos os estados e cidades do Brasil. Os estados com equipes cadastradas e regulamentadas para a inserção de atletas nos jogos oficiais dentro ou fora do país, não chegam a um número de dez, alguns dentre os que possuem o esporte ativo hoje estão: São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

A experiência na escolinha de Esgrima

Em qualquer esporte, inclusive na esgrima adaptada, para que possa haver a renovação de atletas e para que estes possam chegar ao alto rendimento, ao profissionalismo, se vê a necessidade de fomento a escolinhas de base, escolinhas que realizem o trabalho da iniciação

esportiva desta modalidade. E mesmo para aqueles indivíduos que não desejam ser atletas, é importante que se possa proporcionar a eles, principalmente nas idades de fase escolar, todos os tipos de atividades, sejam esportivas e/ou recreativas, de lazer, para que estas possam contribuir em seu desenvolvimento motor, nas habilidades psicomotoras, cognitivas e também sociais.

O projeto denominado “Escolinha de esgrima olímpica e paraolímpica” que se iniciou no começo de 2013 e estendeu-se até o fim de 2014, nas dependências do CETE (Centro Estadual de Treinamento Esportivo), foi estruturado para receber desde crianças em fase escolar, com ou sem deficiências, até adultos deficientes. Foi idealizado por dois mestres d’armas (título que se dá a profissionais formados em Educação Física, especializados em esgrima) técnicos de equipes renomadas, e amparado por uma associação paradesportiva.

O programa buscou ofertar a estes indivíduos vivências lúdicas com a modalidade de esgrima, visando a contribuir para o seu desenvolvimento motor, sua interação social e a possibilidade da prática desportiva por meios da ludicidade. Este relato, porém, se atenta apenas para os alunos em idade infantil e com deficiência física; as crianças participantes deste projeto estavam na faixa etária entre 06 e 10 anos e vinham dos bairros e escolas próximas, ou trazidas pelos próprios pais, através de indicações. Geralmente, neste meio adaptado, as pessoas se conhecem por conta de que frequentam os mesmos locais ou porque têm rotinas de consultas, de fisioterapia entre outras, que possibilitam este encontro e, por conseguinte, conhecimento entre si, e assim, trocam informações adversas de lugares que possam se inserir para as mais variadas atividades, o que faz com que o esporte apareça neste contexto e também seja apreciado como um meio de inclusão.

O objetivo das aulas tinha como propósito ensinar o desporto de esgrima, de uma forma leve e recreativa, mas englobando todos os conteúdos necessários para se formar um esgrimista, inclusive a parte técnica, portanto as regras, as saudações, os deslocamentos

de tronco, as ações básicas de defesa e ataque, a posição de guarda, entre outros eram abordados. E todas estas informações eram transmitidas de forma a unir a teoria e a prática para que as crianças pudessem aprender esta nova modalidade esportiva brincando, mas almejando encontrar um sentido a cada aprendizado, para que elas entendessem a real importância de cada exercício e como ele seria importante quando aplicado em cada jogo e o melhor momento de executá-los, e com este programa se desejava mantê-los motivados durante todo o processo.

As aulas eram ministradas por dois acadêmicos de Educação Física e atletas da modalidade de esgrima paralímpica, sob a supervisão dos professores/mestres aqui já citados, idealizadores do projeto. Para o ensino de uma modalidade esportiva, as metodologias fundamentadas e dispostas por autores são inúmeras, porém no esporte adaptado pouco se tem de literatura como base científica à disposição e, nesse sentido, grande parte do aprendizado vem de profissionais que já estão neste meio há anos, ministrando aulas, e dos quais, por sua vez, também, adquiriram este saber através da prática, das inúmeras tentativas, aulas que podem ser consideradas quase como um “ensaio ao vivo”. Eles aprendem à medida que desenvolvem o trabalho e repassam este conhecimento mediante suas vivências. É, portanto, um ensino basicamente calcado na “tentativa” e no “erro”.

Na escolinha de esgrima não foi diferente, aliás, esta era a única escolinha existente no Brasil, que se pode ter notícias até o presente momento. Ali, todas as informações, planos de base para a construção de uma aula e as orientações necessárias sob qualquer conteúdo relacionado à modalidade já estavam disponíveis através destes mestres e a possibilidade de consultá-los era diária, os monitores tinham total apoio e orientação no desenvolvimento do projeto, mas também ganhavam liberdade o suficiente para colocar um pouco de si, do seu estilo de trabalho e assim agregar valor às aulas.

A escolinha, assim como as equipes profissionais regidas por estes mestres, também seguia o modelo de sistema de Brasília, que

foi uma adaptação de um método Francês, feito especificamente para as aulas de esgrima, usado inclusive tanto para a esgrima convencional quanto adaptada, mesmo não havendo uma adaptação específica do mesmo para a esgrima em cadeira de rodas. Os professores, em sua rotina, é que fazem os ajustes necessários, mediante o conhecimento que trazem da sua carreira acadêmica e profissional, e muito também advém das pesquisas realizadas no campo das deficiências, do desenvolvimento motor, dos esportes de base e afins.

Mas vale ressaltar que como pouco se mudam as regras desta modalidade, da convencional para a adaptada, este emaranhado de informações coletadas e aprendidas de todos os meios disponíveis já possibilitava a boa execução da proposta inicial deste projeto. As aulas eram desenvolvidas em três etapas: Aquecimento, parte principal e relaxamento, qualquer um destes momentos, embora fossem lúdicos, já envolviam atividades que trabalhavam aspectos técnicos específicos da esgrima, e este procedimento era adotado no objetivo da atividade lúdica não se tornar apenas uma brincadeira aleatória, mas sim, de preparar o aluno para avançar no aprendizado mais minucioso, sem que ele se sentisse fadigado por um número alto de repetições ou de teoria, e também para que este momento não se tornasse monótono e exaustivo, assim, o aluno incorporava gestos técnicos e conhecimentos teóricos sem sentir que o fazia.

O ato lúdico auxilia em seu desenvolvimento saudável (da criança), e através dele, deixa-se de lado a deficiência, e lembra-se de que ela é uma criança. (PEDROSO, 2013 pag. 82). Neste sentido de ludicidade, Negrine (2002), se posiciona sobre a forma de ensinar, de deixar a criança livre para brincar, porém com a proposta de um objetivo, e isto fica claro quando ele declara que observar uma criança brincar, sem dar-lhe bases teóricas, é como deixar esvair-se a essência do ato. Em concordância com o autor, seguiu-se nesta perspectiva, e nos dois anos por quanto este projeto se manteve em atividade, pode-se perceber retornos positivos e expressivos, tanto no desenvolvimento físico e cognitivo destas crianças, como também

no técnico, o qual seria facilmente proveitoso caso estas crianças seguissem no meio esportivo com objetivos profissionais ou competitivos, evoluindo da iniciação esportiva para categorias de base, que no caso da esgrima, se intitulam apenas como equipes.

Durante os 50 minutos em que a aula acontecia, as propostas para ludicidade eram cada dia mais elaboradas e criativas. Muitas das brincadeiras antigas, que costumavam se utilizar nas escolas de ensino regular, durante o horário de intervalo, período de recreio ou mesmo nos períodos de Educação Física, como as corridas com saco, corrida equilibrando ovo, boliche, pula-cordas e caçador, todas elas eram adaptadas para que nenhuma das crianças ficasse fora da prática, sendo assim, havia um desafio ainda maior aos professores com relação a estas atividades, visto que pela escolinha ser um projeto novo e em desenvolvimento, não havia turmas grandes e, portanto, as crianças não foram divididas em convencional e adaptada, nem tão pouco por idades ou categorias. Ou seja, as crianças com ou sem deficiência realizavam as aulas juntas, o que por si só já atribuía uma grande responsabilidade aos educadores de estar o tempo todo em campo, pesquisando, aprendendo e inovando, para que pudessem aprender sempre, a fim de não apenas inserir aqueles sujeitos às aulas, naquele modelo catalogado de integração, mas sim de incluí-los de fato às atividades. Para que as mesmas tivessem os mesmos desafios, os mesmos ganhos físicos, as mesmas percepções quando comparadas às crianças sem limitações físicas que faziam estas aulas em conjunto delas.

Acerca desta proposta, encontra-se no documento do Ministério de Educação e Cultura (1994) que, apesar de se destinar à educação escolar, pode ser considerado no contexto esportivo também, uma nota que declara que a integração de um indivíduo refere-se ao processo de ensinar, em um mesmo grupo, crianças com e sem deficiências.

O que nos faz pensar que deste modo o ensino não pode ser somente colocar crianças diferentes em um mesmo ambiente, pois assim as que são diferentes devido as suas limitações estariam ape-

nas integradas à turma e não necessariamente participativas. Diferente no método de inclusão no qual o conceito de incluir diz respeito ao respeito e às limitações de cada indivíduo, mas ao trabalho de potencialidades, e dentro das que são comuns junto aos outros colegas, fazê-los trabalhar em conjunto, e, de fato, incluí-los.

Glat (2005) quando fala a respeito da educação dirigida a pessoas com deficiência, relata que, até há pouco tempo, este ensino era realizado baseado em um modelo de educação segregado, ou seja, onde as crianças recebiam a educação em conjunto com os demais alunos sem deficiência, mas não necessariamente conseguiam acompanhar a mesma evolução, devido as suas limitações. Basicamente as mesmas apenas eram inseridas no espaço, mas não incluídas de fato. Porém, nos últimos vinte anos, este modelo segregado tem sido substituído pelo modelo de educação inclusiva, que permite esta interação, mas não se exclui as necessidades específicas da pessoa com deficiência.

Sendo assim, o objetivo proposto na escolinha de esgrima que se tentou produzir, nestes dois anos de atividade paradesportiva, foi o de ensinar incluindo, de dar para estas crianças a oportunidade de realizar de fato todas as atividades propostas durante a aula, mesmo que da maneira que lhe fosse possível devido as suas limitações, sem focar em suas deficiências, mas nem tão pouco desconsiderá-las, para que de fato a esgrima pudesse realmente ser o esporte para todos.

Considerações Finais

As habilidades desenvolvidas com a prática da esgrima, segundo a CBE (2016), geram inúmeros benefícios, dentre eles se pode destacar a melhora no equilíbrio, a acuidade visual, o desenvolvimento motor, a percepção corporal, melhora a capacidade de agilidade, aumento da força de explosão, maior resistência, capacidade de concentração e um expressivo aumento na autoconfiança e na autoestima. Na esgrima adaptada ainda, estes benefícios são de suma importância para o indivíduo, visto que quando bem desenvolvidos, fornecem ao praticante um ganho que modifica toda sua estrutura de vida, já que

mediante algumas de suas limitações, implicadas pela deficiência física, pode haver uma perda significativa de massa muscular, perda de equilíbrio, uma certa instabilidade corpórea, o aparecimento de lesões como as escaras e uma série de agravantes, além de todas implicações emocionais e psicológicas, presentes desde a descoberta ou obtenção de sua deficiência até a fase de aceitação e que pode, em alguns casos, estar presente pelo resto da vida. (Ministério da Saúde, 2010).

Percebeu-se também que havia sempre receptividade dos alunos a todas as atividades propostas nas aulas e que o fato de visualizarem a possibilidade concreta de realizarem as práticas esportivas, mesmo com suas limitações, parecia motivá-los a dedicarem-se ainda mais ao esporte que estavam desenvolvendo. Sendo assim, pode-se então declarar que, a esgrima, mesmo sendo uma modalidade esportiva que requer uma fundamentação teórica grande, pode também ser praticada com intuito puramente recreativo, e que pessoas com deficiência, independente do grau de limitação, de uma forma ou outra conseguem realizá-la e de se divertir com ela. Contudo ainda, a esgrima, por ter toda sua história baseada em guerras, nos soldados e ter todo um ritual simbólico, proporciona às crianças a possibilidade de trabalhar com a imaginação, além de desenvolverem alguns valores e princípios, como o companheirismo, o espírito de equipe, o entendimento sobre ganhar e perder dentre muitos outros.

Fica claro então, que a prática lúdica de esgrima proporcionou para as crianças desta escolinha um aprendizado motor, melhorou a condição física delas e potencializou suas capacidades de equilíbrio, força, resistência, agilidade e disposição. Destaca-se também o ganho psicossocial, onde a criança se relaciona com outros indivíduos de mesma idade, com características de vidas cotidianas parecidas, de realidades aproximadas devido às deficiências e nisso há a possibilidade de trocar informações e evoluir no conhecimento sobre a própria deficiência e suas habilidades e restrições. O avanço cognitivo no aprimoramento do raciocínio rápido e do reflexo aguçado. E acerca dos benefícios emocionais e sociais, a atividade ali desenvolvida de es-

grima adaptada, aponta-se para o fato de que estes alunos podem se sentir aceitos, por fazer parte de um grupo, de uma sociedade, e de sentirem-se capazes de almejam desafios ainda maiores.

Para tal, destaco apenas, que não se realizou nenhum teste neste meio, para que se pudesse considerar ganhos ou perdas com base científica. Apenas se entende, por meio da percepção do trabalho realizado, da intervenção nas aulas e da preparação das atividades e conteúdos, bem como pela elaboração de todo contexto em si, para que a escolinha ganhasse vida, de que tais benefícios aqui citados são totalmente visíveis, e que o comportamento e aderência das crianças às aulas de esgrima adaptada direcionou todo entendimento a respeito das ações aqui relatadas.

Referencias

CAMARGO JR, Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento/ CIDID**. 2ª Ed. São Paulo: Corde. 2005.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO (CPB); **Esgrima em cadeira de rodas forma de disputa e classificação**, Disponível em <http://www.cpb.org.br/portfolio/esgrima-em-cadeira-de-rodas/>. Acesso em 29 de maio de 2016.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ESGRIMA (CBE), **Revisão Histórica da Esgrima**, Disponível em <http://www.brasilesgrima.com.br/historia.htm>. Acesso em 29 de Maio de 2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro – Teoria e prática da educação física**. Ed. 5ª Editora Ática. Santo André, 1997.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GORGATTI, M ;COSTA, R. **Atividade Física Adaptada - 2ª Ed.** 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (MEC). **Secretaria de Educação Especial**. 2005, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf> Acesso em 10 de maio de 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (OMS) **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**, Brasília, DF. 2010.

NEGRINE, A. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul, EDUCS: 2002.

PAPALIA, Diane E. DUSKIN, Ruth Feldman. **Desenvolvimento Humano**. Ed. 12°. Editora Mc Gran Will e Artmed. 2013

PEDROSO, Michele Cristina de Sousa. A Função do Brincar para a Criança com Deficiência. Revista Científica da FHO UNIARARAS v1, n.2/2013.

PIAGET, Jean. VYGOTSKY, Lev. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância do Social**. Ed. 5°, Editora Summus. Rio de Janeiro, 2001

Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, ministério da saúde, Editora MS, 2010. Coordenação: Érika Pisaneschi Elaboração de texto: Maria Alice Correia Pedotti. 1° edição.

Capoeira, professor?

Uma proposta de estudo para as aulas de educação física

*Tiago Silva Medeiros**

Introdução

Para introduzir o estudo realizado por mim e pelos alunos, acredito ser pertinente relatar que as escolas municipais em Porto Alegre carecem constantemente de novas formas de desenvolver os conteúdos pertinentes às aulas de Educação Física. Nos meios de informação da mantenedora e em algumas formações proporcionadas por ela, constatou-se que os alunos das escolas municipais de Porto Alegre apresentam ano a ano índices crescentes de vulnerabilidade social, violência domiciliar além dos problemas constantes relacionados à criminalidade.

Nesses últimos quatorze anos de experiência que tive em ambientes escolares, pude perceber que o professor de Educação física pode auxiliar os alunos a desenvolver muitas potencialidades não só físicas como também intelectuais (FREIRE, 1997). Digo isso por acreditar que nós professores da área temos uma relação diferente com os alunos e eles possuem um interesse especial por nossa disciplina que está presente em quase todos os ambientes escolares. Partindo disso, que acredito ser uma empatia diferenciada, saliento que devemos

* Licenciado em Educação física pela Rede Metodista de Educação – IPA. Mestre em ciências do movimento humano (UFRGS), especialista em pedagogias do corpo e da saúde (UFRGS), especialista em treinamento personalizado (UFRGS). Atualmente professor da RME, Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

aproveitar essa oportunidade para experimentar conteúdos novos com os alunos. Da mesma forma, considero ser também pertinente promover o estudo sobre nossos conhecimentos próprios, educando os alunos como um todo, indo além dos experimentos científicos, cálculos matemáticos, escrita e leitura desenvolvidos em outras disciplinas escolares (FREIRE, 1997, p. 220).

Na Educação Física escolar há conteúdos que devem ser trabalhados de maneira sistemática com os alunos. Um desses conteúdos, que cabe salientar não é muito desenvolvido nas escolas, é o das Lutas (PCNS, 1997). Inicialmente o planejamento das aulas de Educação Física sofreram algumas alterações para contemplar a inclusão das aulas de Capoeira em uma escola municipal de Porto Alegre, local em que sou professor dessa disciplina. É necessário salientar que o trabalho na escola com a Capoeira é também uma exigência das leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2013, p. 499). Nessa proposta procurei explorar a Capoeira como conteúdo de estudo e como prática. Ao experimentar uma organização do planejamento dessa forma pude perceber que os alunos não estão acostumados a ter que ler, escrever e estudar a Educação Física.

Além dos conhecimentos teóricos trabalhados com alguns alunos de 3º ciclo da escola, realizamos as práticas da movimentação dessa modalidade assim como as vivências fazendo uso da musicalidade. Nos momentos de aula em que realizei essa proposta de estudo procurei considerar que a aprendizagem dessa modalidade era algo novo para os alunos e que os conhecimentos adquiridos nas aulas poderiam servir também para estudos posteriores. A prática por si só, os movimentos de ataque e defesa além das acrobacias estão diretamente ligados a um contexto histórico do Brasil e da própria cultura de matriz africana. Para a realização da pesquisa fiz uso da metodologia da observação descrita por Negrine (2010). Esse recurso metodológico indica que se façam relatórios documentando no computador ou em um caderno passagens significativas em uma organização que pode ser semanal ou até mesmo diária.

É pertinente destacar que alguns movimentos da Capoeira são também semelhantes a outros movimentos específicos de outras modalidades esportivas. Entre elas os saltos acrobáticos da ginástica olímpica, algumas posturas do yoga (ásanas), os movimentos coreografados do tai chi chuan, além de alguns chutes variados de outras artes marciais mais antigas como o kung fu, caratê e muay thai. Dessa mistura pode ser considerada a forma como um dos estilos de Capoeira surgiu. Como destaca Silva (2008) mestre Bimba misturou elementos de várias lutas para criar a Capoeira regional, sendo o batuque, uma luta antiga desenvolvida no nordeste brasileiro um exemplo disso. Além das influências citadas, é importante destacar a Capoeira angola de mestre Pastinha, que possui movimentos próprios, elementos indígenas e fortemente atrelados às origens dos rituais africanos.

Capoeira, professor? Capoeira não¹!

Ao dar prosseguimento na proposta de introduzir a Capoeira nas aulas de Educação física em uma escola municipal de Porto Alegre contei com uma boa aceitação por parte dos alunos. Independente de os alunos gostarem ou não da Capoeira, da própria prática dos movimentos e da história dessa luta, acredito que essa arte/luta/expressão cultural deve ser desenvolvida nos ambientes escolares por também estar amparada nas leis 10.639/03 e 11.645/08. Essas leis dizem respeito à inserção da temática da História e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das redes de ensino fundamental e médio no Brasil. Como destaquei em um estudo realizado anteriormente, as lutas também devem estar presentes em um planejamento para as aulas de Educação Física, e para isso devem ser criadas diversas possibilidades para seu aprendizado (PCN'S 1998).

A Capoeira, que já teve sua prática proibida no passado por meio do decreto-lei n. 487/1890, hoje é reconhecida como uma manifestação cultural brasileira, sendo essa arte tombada pelo ministério da cultura em 2008 como patrimônio cultural imaterial brasileiro. Pode-se acrescentar a isso o fato de que atualmente o Brasil é bastante

¹ Fala de uma aluna da escola ao receber a notícia de que teria aulas de Capoeira nas aulas de Educação física.

reconhecido internacionalmente pela própria cultura, sendo a Capoeira uma manifestação cultural tipicamente brasileira (SILVA, 2008).

Ao estruturar um planejamento para essa modalidade procurei trabalhar a Capoeira de uma maneira mais atrativa para os alunos, destacando fatos históricos e atuais e relacionando-a também com as outras disciplinas escolares. As turmas que foram contempladas com essa proposta de estudo com a Capoeira eram de terceiro ciclo (C10, C20, C30) equivalentes à sétima, oitava e nova nas escolas organizadas por séries de estudo. Para organizar o nosso estudo fizemos uso de alguns recursos. Entre eles buscamos alguns conhecimentos teóricos em livros importantes da área, assistimos documentários que abordam os diferentes estilos e a história da modalidade, além de termos realizado vivências práticas de Capoeira.

Nas aulas que envolviam os movimentos da Capoeira alguns alunos, por já terem praticado a modalidade em outra ocasião, ajudaram na demonstração e na execução prática, assim como nas aulas com os instrumentos já possuíam alguma vivência facilitando um aprendizado inicial. Em muitas ocasiões na escola pode-se observar os alunos realizando uma adaptação da ginga, movimentos de aú (a roda da ginástica olímpica ou simplesmente a estrelinha) de maneira natural, simplesmente porque se mencionou a palavra Capoeira.

Na pesquisa elaboramos um questionário para ser respondido pelos alunos e outro para que eles aplicassem em casa, nas próprias famílias. É pertinente destacar que essa proposta de estudo foi uma maneira que pensei ser viável de pôr em prática com os meus alunos de ensino fundamental. Esses alunos que ainda estão pouco habituados com a realização de pesquisa introdutórias e menos ainda na disciplina de Educação física, que ainda é predominantemente reconhecida como uma área de ações exclusivamente práticas.

O questionário dos alunos se relacionava com as experiências que tiveram com a Capoeira e as impressões negativas ou positivas que tinham com esse estudo. As quatro perguntas que foram direcionadas aos alunos foram: Qual o conhecimento prévio que o aluno já tinha sobre a Capoeira? Se gostava ou não da Capoeira e por que gostava ou por que não gostava da Capoeira? O que aprendeu sobre

a Capoeira que achou interessante e que levará esse conhecimento para a vida? O outro questionário foi enviado para que um dos familiares dos alunos respondesse, com a finalidade de verificar se já havia tido um contato com a Capoeira, em ambientes escolares que estudaram, e se tinham conhecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08. As perguntas endereçadas aos familiares dos alunos foram: Você sabe o que é a Capoeira? Alguma vez já praticou a Capoeira nas escolas que estudou? Você sabe que a Capoeira já foi proibida por lei? Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08?

O resultado produzido na investigação realizada com os alunos foi bastante significativo diante da proposta que foi dirigida e que pretendeu envolver informações sobre a escola, a Educação física e o conteúdo de lutas. Do total de oitenta e um alunos das três turmas, cinquenta e dois alunos quiseram responder o questionário. O resultado foi que cinquenta e dois alunos já reconheciam a Capoeira como uma luta e uma dança, quarenta e um alunos não gostavam por não ter praticado de uma maneira sistematizada e quarenta e sete anos acreditavam que os aprendizados sobre a Capoeira foram úteis e tem relação com a própria história dos alunos e a história dos brasileiros.

Como resultado da pesquisa realizada com as famílias não obtivemos um número tão expressivo como o realizado com os alunos. Do total de trinta e cinco pessoas que responderam o questionário, pode-se afirmar que a Capoeira não foi trabalhada no currículo das escolas de ensino fundamental que os familiares dos alunos estudaram.

Dos indivíduos entrevistados quinze pessoas relataram que participaram de oficinas extraclasse de Capoeira em escolas da região leste em Porto Alegre, sendo o único contato que tiveram com a modalidade. Pode-se salientar que o fato da pouca participação das famílias na pesquisa é também reflexo da falta de interesse sobre a vida escolar dos filhos e da importância que o estudo representa na vida de alguns familiares.

Capoeira é coisa de macumbeiro, sor!

Sabe-se que as escolas brasileiras são um dos ambientes mais favoráveis para promover estudos que se relacionem com a temática

do preconceito racial estimulando o debate dos alunos sobre essa questão que é bastante presente na atualidade (BRASIL, 2013). Nós professores, principalmente nas escolas públicas, sabemos que ainda existe muitos preconceitos velados e que necessitamos do estudo sobre essas questões que envolvem os alunos afrodescendentes ou não. Acredito que cabe sim as mantenedoras, aos sistemas de ensino e a cada escola proporcionar momentos de debates, materiais específicos e livros didáticos para o acesso tanto dos professores quanto dos alunos. Ainda que aos professores se torna necessário a formação continuada para que tenham o preparo adequado para o desenvolvimento das propostas que giram em torno dos estudos étnico-raciais, é preciso também um posicionamento neutro e até mesmo crítico quanto a questão do preconceito racial. É bastante comum constatar falta de conhecimento e desinformação aos outros colegas das outras áreas, assim como o desconhecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 trabalhadas no nosso estudo.

Nas escolas também se pode observar uma boa oportunidade para que se criem estratégias educacionais que possam levar aos alunos um entendimento do que eles são, de onde vieram seus antepassados, assim como uma compreensão de que ser brasileiro é ser fruto da mistura do indígena, do negro e do europeu. No desenvolvimento das aulas, apesar de os alunos estarem um pouco mais receptivos com a proposta, ainda havia bastante preconceito com a prática da Capoeira. Como se fosse algo que alguns alunos procurassem negar ou ter vergonha de realizar, os gestos corporais, inevitavelmente, se remetem a danças e rituais tribais de origem afro-brasileira, assim como a linguagem, os corridos e ladainhas se assemelham a cânticos realizados em terreiras de religião de matriz africana. Nas aulas também tive a oportunidade de perceber que tanto o conhecimento como o respeito entre as diferentes religiões e devotos se tornam necessários. Muitos dos nossos alunos são praticantes das religiões afro-brasileiras como o batuque do Rio grande do sul, além de ter uma boa quantidade de evangélicos, umbandistas, espíritas e católicos. Nas rodas de conversa, quando o assunto religião se fez presente se pode observar a falta de conhecimento que se tem sobre as religiões

de uma maneira geral. A própria origem da Capoeira, assim como a história do samba e outros folguedos brasileiros foi gerada em um caldo de cultura afro-brasileiro e indígena, que fez parte da formação do Brasil e dos brasileiros.

A história da Capoeira diverge um pouco no que se relaciona com a sua origem. Alguns autores dizem que ela veio para o Brasil com os escravos, outros dizem que ela foi criada aqui por esses indivíduos escravizados, também com forte influência das culturas indígenas e ainda uma terceira hipótese diz que ela é originária da África. Pode-se dizer que essa falta de precisão na História é também consequência da ação equivocada de Ruy Barbosa, que enquanto ministro no governo de Deodoro da Fonseca incinerou grande parte da documentação referente a história da escravidão no Brasil (CAMPOS, 1998, p.17).

A justificativa para o processo de escravização dos negros no Brasil estava relacionada com os processos de desenvolvimento do país, que na época necessitava de mão de obra barata para a realização de variados tipos de trabalho. O colonizador português não se satisfazia com o trabalho dos indígenas que residiam primeiramente no Brasil. O próprio índio fez parte do processo de escravização imposto pelo colonizador, com suas participações no processo de trabalho, com os conhecimentos que detinham de antemão no cuidado com a terra e na agricultura de modo geral. Na cultura indígena pode ser observado a cultura de algumas danças tribais, de iniciação dentro de processos temporais passados de geração em geração, além da cultura de se reunir em roda para a realização de festividades e rituais.

Como ressalta Soares (2004) a Capoeira tem origem na época da colonização do Brasil e sua criação se atribui aos escravizados africanos que foram retirados à força de diversas regiões da África como Congo, Moçambique e Angola, entre outras. Com esses escravizados vieram sua cultura própria, o culto às religiões africanas e as manifestações tribais que também envolviam rituais de luta como o *n'golo*, a dança da zebra. Em um período após 1888, com a abolição da escravidão no Brasil, os indivíduos que detinham conhecimentos sobre a Capoeira eram considerados desordeiros, marginais e faziam parte da escória social (SOARES, 2004). No que se relaciona com

essas pessoas, pode-se dizer que estando à margem da sociedade, os “capoeiras”, eram bastante excluídos e que levaram algum tempo para conquistar um espaço mais digno na sociedade.

O entendimento sobre as ações realizadas pelos exploradores sobre alguns povos da África é necessário também para que se compreenda a realidade do continente africano e as disparidades sociais entre alguns continentes. Os estudos que realizamos possibilitaram aos alunos entenderem de outra forma alguns conteúdos que são mais comumente trabalhados nas disciplinas de Geografia e História. Essa percepção de estudo realizado “por outro ângulo” possibilitou o reforço nos conhecimentos adquiridos e trabalhados ao longo de um ano letivo. Cabe ressaltar que as leis 10.639/03 e 11.645/08 dizem respeito ao ensino obrigatório sobre História, cultura Afro-Brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar e devem constar também no planejamento da disciplina da Educação física.

Como destaca Silva (2008) deve haver, se possível, uma tentativa de unir a Capoeira ao contexto cultural da escola, ao local e aos indivíduos que compõem uma determinada comunidade. Essa ação também deve procurar reconhecer a “bagagem” que os alunos trazem consigo, potencialidades e ainda considerar o ambiente que cerca os indivíduos que serão envolvidos no estudo. Principalmente as escolas públicas abrigam um bom número de alunos que já tiveram algumas experiências com a Capoeira, praticando por bastante tempo ou não, com diferentes capacidades e conhecimentos sobre essa modalidade em questão (SILVA, 2008).

Segundo Freire (2009) a disciplina, os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação física devem dar espaço para as manifestações individuais, considerando características próprias de cada um assim como o próprio ritmo de desenvolvimento. Nas aulas que realizamos algumas vivências práticas de movimentos e de rodas, onde pude perceber que os alunos já possuíam conhecimentos prévios que se relacionavam com as religiões afro-brasileiras e tinham familiaridade com os instrumentos, tais como: pandeiro, atabaque, agogô e reco-reco. É importante destacar que a roda da Capoeira é uma manifestação cultural brasileira reconhecida mundialmente, tendo recebido,

em 2014, o título de patrimônio cultural da humanidade pela Unesco (organização das nações unidas para a educação).

Nas aulas práticas e também nas exposições teóricas pedi que os alunos fizessem anotações sobre o que tinham achado interessante, assim como as dificuldades que tiveram ao fazer novas descobertas com o novo conteúdo que estava sendo estudado na Educação física.

Na interação das disciplinas da Educação física com a História, apesar dos professores não estarem trabalhando naquele momento com a História do Brasil, disponibilizaram livros e materiais, além de verbalizarem sobre a época do descobrimento e o momento histórico do Brasil enquanto colônia de Portugal.

Considerações

Gostaria de destacar que as aulas também possibilitaram momentos de transposição de barreiras que se relacionam com a aceitação da própria cor assim como possibilitou uma mudança de pensamentos preconceituosos sobre as culturas e tradições afro-brasileiras. Nas aulas considerei a participação, o interesse e principalmente a fala dos próprios alunos ao final de cada atividade. Na pesquisa foi possível constatar que, de maneira geral, a Capoeira não faz parte dos conteúdos da disciplina de Educação física das escolas da região da zona leste/morro da cruz em Porto Alegre e é trabalhada em algumas escolas de maneira muito insipiente na disciplina de História. Por essa razão acredita-se que a Capoeira, sendo desenvolvida como conteúdo de estudo da disciplina de Educação física ou de outras áreas, necessita ser mais trabalhada nas escolas de educação básica, para que ocorra também uma aprendizagem em Educação física (FREIRE, 2009).

Para avaliar o estudo fizemos algumas ações conjuntas, considerando também as aulas de maneira geral, avaliando o processo como um todo (FREIRE, 1997) e não só considerando fatos isolados em ocasiões especiais no trabalho realizado. Além de relatos individuais por escrito realizamos uma grande roda de conversa após uma atividade final realizada na escola. Nesse momento os alunos puderam fazer reflexões verbalizando com mais desenvoltura algum comentário que havia faltado colocar no papel diretamente, dúvidas, erros, acertos

e até mesmo a superação de algum conhecimento prévio que tinham com a Capoeira.

Nesta proposta de desenvolvimento de estudo com as lutas e de pesquisa com os alunos sobre a Capoeira procuramos aprender não somente a prática, mas o contexto do surgimento dessa arte e sobre a obrigatoriedade dos estudos que possuem relação com a nossa temática. A Capoeira que para muitos é apenas uma dança acrobática com músicas de batuque possui seu caráter esportivo, sendo considerada o esporte nacional como salienta Marinho (1945) e também é uma modalidade esportiva institucionalizada pelo Conselho Nacional de Desportos desde 1972.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação fundamental**. – Brasília: MEC, 1997.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, José Alcides. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.
- MARINHO, Inezil Penna. **Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem**. Rio de Janeiro: Nacional, 1945.
- NEGRINE, Airton. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva; MOLINA NETO, V. (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas*. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-101.
- SILVA, Gladson de Oliveira; Heinze, Vinícius. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania**. – São Paulo: Phorte, 2008.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A Capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro**. 2ª Ed. Campinas, SP, 2004.

Os benefícios da prática da capoeira angola para a transformação social de seus praticantes

*Manoel Adriano da Luz Matos**
*João Francisco Pereira Neto***

Introdução

Este capítulo é um recorte de um estudo realizado com praticantes de capoeira angola, onde se procurou problematizar a prática da mesma a partir dos possíveis benefícios gerados por essa atividade, a esses mesmos praticantes, identificando as transformações biopsicossociais geradas. Neste contexto buscou-se entender a prática e a cultura da Capoeira Angola e as motivações dos praticantes pela prática dessa modalidade de capoeira. Esse recorte é constituído de uma breve revisão teórica acerca da Capoeira Angola, sobre qualidade de vida e transformações biopsicossociais e, por fim, sobre essas transformações através da prática da capoeira. Posteriormente São apresentados os procedimentos que foram utilizados na coleta e análise dos dados e, finalmente, as considerações finais.

A Capoeira: Conceito, Origem e Histórico

A Capoeira é uma cultura de matriz africana de difícil definição, pois, sua prática, mistura dança e jogo, luta e folclore, tradição e ritual, entre outros elementos. Independente de classificações, tipificações ou estereótipos, é antes de tudo, uma prática identificada com o povo

* Graduando em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista IPA.

** Docente do curso de Educação Física do Centro Universitário Metodista IPA.

negro trazido de diferentes regiões de África para o Brasil Colônia no século XVI, num processo escravizatório, passando então a viver neste novo ambiente social, contribuindo fundamentalmente para o contexto sociocultural na qual hoje se caracteriza o Brasil, e, principalmente, dando origem ao que conhecemos como Capoeira.

A seguir, observa-se sua definição no Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil, conceito este, abrangente e esclarecedor:

A capoeira é uma manifestação cultural que se caracteriza por sua multidimensionalidade – é ao mesmo tempo dança, luta e jogo. Dessa forma, mantém ligações com práticas de sociedades tradicionais, nas quais não havia a separação das habilidades nas suas celebrações, características inerentes a sociedade moderna. Ainda que alguns praticantes priorizem ora sua face cultural, seus aspectos musicais e rituais, ora sua face esportiva, a luta e a ginástica corporal, a dimensão múltipla não é deixada de lado. Em todas as práticas atuais de capoeira, permanecem coexistindo a orquestração musical, a dança, os golpes, o jogo, embora o enfoque dado se diferencie de acordo com a singularidade de cada vertente, mestre ou grupo (INVENTÁRIO... 2007, p. 11).

Quanto ao termo Capoeira, existem várias interpretações etimológicas geradoras de acirradas discussões sobre qual teria de fato influenciado para o batismo da mesma. Algumas parecem mais simplistas e diretas, outras mais subjetivas, aliás, como parece-nos a capoeira, porém, não temos a pretensão de defender ou aprofundar sobre qualquer destas, ao menos neste momento.

Etimológica, se evidencia a capoeira como luta ligada ao conceito de prática física benéfica à saúde, e ou, princípio ideológico de luta frente a um sistema desigual e opressor na busca pela transformação de sua realidade.

Quanto a sua origem, Silva (2003) afirma o seguinte sobre a capoeira:

[...] ha um nível de contradição muito grande a cerca de sua origem, [...] a meu ver, é uma criação brasileira oriunda da miscigenação dos povos que aqui se encontraram e da fusão de cultura desses povos, tendo sua característica moderna, a uma essência mestiça (SILVA, 2003, p. 49).

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA
PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

Neste sentido, o autor defende a capoeira como genuinamente brasileira, muito embora, tenha influência de todo contexto sociocultural à que o povo negro esteve exposto durante o processo de exploração, transformando de tal maneira sua cultura de matriz africana com as tradições de outros povos, que, ao longo do tempo, teria se caracterizado não mais em cultura negra, mas mestiça.

Neste mesmo sentido, Adorno (1999, p. 11) afirma que, “As origens do jogo da Capoeira se encontram no princípio da nação brasileira, e seu desenvolvimento acompanhou o relacionamento de negros, brancos e índios no continente americano”.

Em contraponto as afirmativas anteriores, Soares (2004) refere-se às raízes do que conhecemos por Capoeira, estarem inegavelmente ligadas ao povo negro e suas tradições oriundas de África, porém, inegavelmente surgidas aqui no Brasil, portanto, não seria a Capoeira africana ou brasileira, mas sim, afro-brasileira. No Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil (2007), há importante referência sobre a abordagem anterior, na qual, apresentam-se três possibilidades, sendo estas: a capoeira nasceu na África Central e foi trazida intacta no processo escravizatório; a capoeira é criação de escravizados quilombolas no Brasil; e, a capoeira teria forte influência dos Índios.

Silva (2003) enfatiza que na região nordeste do Brasil, a origem da Capoeira como luta está ligada ao meio rural, entretanto, na região sudeste, mais especificamente no Estado do Rio de Janeiro, teria uma origem urbana, podendo ter migrado de Estados como Bahia e Pernambuco.

Possivelmente, uma das manifestações ancestrais de origem africana com influência na estética do jogo da capoeira, seria o “N’golo”. É comum encontrar citações referentes a tal prática, como relacionada à luta entre duas zebras, porém, Silva (2003, p. 40), traz outra perspectiva dizendo: “N’golo, é todo e qualquer tipo de luta desenvolvida por qualquer animal, que não especificamente a zebra e nem o homem (o N’golo significa: embate, junção de dois corpos de forma não amigável, briga, bolo, raça de gado)”.

¹ Dança guerreira de nativos do sul de Angola (SILVA, 2003).

A prática do *N'golo* também é referida por Cascudo (1979 apud ADORNO, 2003), de forma bastante interessante:

Entre os Mucope do Sul de Angola, há uma dança da zebra, *N'golo*, que ocorre durante a *Efundula*, festa da puberdade das raparigas, quando essas deixam de ser, meninas, e passam à condição de mulheres, aptas ao casamento a à procriação. O rapaz vencedor do *N'golo*, tem o direito de escolher a esposa entre as novas iniciadas [...] O *N'golo*, é a Capoeira (CASCUDO, 1979 apud SILVA, 2003, p. 40).

Entrando no campo das possibilidades, conforme Velho (1995), podemos ressaltar as significativas evidências históricas quanto às transformações sociais objetivadas pelo oprimido, quando este tentava modificar sua condição sub-humana de sobrevivência na sociedade, buscando alterar sua realidade social.

A Capoeira é uma prática pluricultural, evoluída através da ancestralidade de um povo, que por sua vez, possibilita transformações onde o sujeito tem seus valores ressignificados em função da vivência coletiva diversa, estando assim definida do ponto de vista biopsicossocial, por Adorno (1999) em sua obra:

A dança - enquanto forma de expressão corporal - possui uma linguagem onde cada gesto significa e representa ideias e sentimentos. Emoções. Sensações. [...] O jogo da Capoeira é a síntese da dança. [...] É na dança que se manifesta a tradição milenar da cultura negra de reverenciar as origens. Isto ocorre cada vez que se repetem gestos ancestrais (ADORNO, 1999, p. 5).

Silva (2003) aponta o período dos Quilombos e da escravização do povo negro no Brasil, como fator de influência direta na formação da Capoeira como luta, pois a única arma que o negro possuía, era seu corpo, normalmente cansado, mas igualmente muito bem treinado pelos trabalhos forçados.

No sentido da abordagem anterior, Adorno (1999) escreve:

Parece evidente que os movimentos de corpo dos africanos, [...] serviram com base para a elaboração de uma luta coletiva. Meneios de corpo, o jeito

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

solto e ágil, servem perfeitamente tanto ao fascínio da dança quanto à magia da luta. [...] os negros eram insuperáveis na luta corpo a corpo. [...] uma consequência direta do vigor físico, resultante do trabalho muscular que exigia alta carga de força e que - se constituía atividade necessária, na África - era obrigatório, no Brasil. Nada melhor para disfarçar o adestramento destinado ao combate, simultaneamente ao fortalecimento dos vínculos entre os cativos [...] (ADORNO, 1999, p. 23)

Conforme se observa na citação anterior, o corpo do africano escravizado era treinado física e psicologicamente a serviço de uma causa social, visando benefícios e transformações em suas vidas.

A partir das primeiras décadas do século XX, a Capoeira começa a organizar-se através de alguns Mestres mais antigos, permanecendo ainda por alguns anos com algum caráter marginalizado de prática violenta destinada a arruaceiros e valentões.

A partir do Século XX, mais especificamente no contexto da década de 1930, um famoso capoeirista criou um novo estilo de Capoeira, dando início a uma série de ressignificações que reestruturaram a prática, tendo como forte agente motivador, o fato de que, a Capoeira tradicionalmente conhecida, ainda constava no Código Penal Brasileiro, do qual só seria retirada em 1940 (TORRES, SANTOS E BUENO, 2011).

Os autores citados no parágrafo anterior, também afirmam que algumas publicações do início do século XX davam indícios de que, já havia pessoas interessadas em organizar a Capoeira e desvincular sua prática da imagem marginalizada existente à época, como o livro publicado em 1907, intitulado '*Guia da Capoeira*'. Observa-se que a Capoeira já provocava reflexões profundas em seus praticantes, bem como se organizava e era defendida como prática esportiva, e não mais praticada basicamente por indivíduos pertencentes às camadas mais desfavorecidas da sociedade.

Atualmente, classificam-se os tipos de Capoeira existentes, como, Capoeira Regional (ou Luta Regional Baiana, ou ainda, apenas Regional), Capoeira Angola (ou de Angola) e Capoeira Contemporânea.

Em 1937, Manoel dos Reis Machado (1900 – 1974), mais conhecido como Mestre Bimba estabelece oficialmente uma nova forma de se praticar a Capoeira, denominando-a como Luta Regional Baiana, que ficaria mais conhecida como Capoeira Regional. A Capoeira Contemporânea, normalmente é citada como uma tentativa de unificação dos estilos Regional e Angola, datando inicialmente a partir da década de 1970, onde se percebe uma prevalência do caráter físico, competitivo e esportivo, apresentando significativo abandono dos fundamentos tradicionais e culturais, conforme Inventário... (2007):

[...] o início do processo de esportização da capoeira, homologado em 1972 pelo CND – Conselho Nacional de Desportos, que submeteu a prática da capoeira às regras do pugilismo. Datam daí a realização dos campeonatos nacionais, as tentativas de unificação da capoeira, no sentido de eliminar as distinções entre as capoeiras angola e regional, os treinamentos voltados para fazer do capoeirista um atleta e a simplificação dos ritos que não se adequavam às práticas esportivas. Esta tendência esportiva fomenta a vigência de sistema de graduação e tentativas de criação de uma nomenclatura também unificada (INVENTÁRIO... 2007, p. 43).

A Capoeira Angola surge de um movimento político, tendo como seu intermediário Vicente Joaquim Ferreira Pastinha ou simplesmente Mestre Pastinha (1889 – 1981), que num dado momento histórico foi convidado para tal feito por outros reconhecidos capoeiristas preocupados com as inovações aplicadas por Mestre Bimba e sua nova Capoeira Regional.

Na perspectiva de sua organização, passam então a denominar sua Capoeira como Capoeira Angola (ou de Angola) reforçando sua identidade cultural e tradicional relacionada ao grande contingente de africanos oriundos desta região da África, ligados à origem da prática, objetivando assim, a valorização e preservação desta, mas também, como forma de resistência ao processo de elitização social promovido pela Capoeira Regional.

Neste sentido, Vassalo (2011) defende a seguinte ideia:

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

A construção da história negra valoriza um passado coletivo negro-africano que dá sentido às trajetórias de vida no presente. Enfatizam-se as ideias de luta, resistência, insubmissão e busca da liberdade [...] a Capoeira de Angola, considerada genuinamente africana [...], adquire ao mesmo tempo uma dimensão simbólica e política que é fundamental. Ela se torna uma 'luta de resistência' capaz de transformar as condições históricas em que vivem as populações oprimidas (VASSALO, 2011, p. 339).

A autora enfatiza na citação acima, o caráter combativo, de reflexão, resistência e articulação política no universo da Capoeira Angola, como agente de transformação de condições desfavoráveis, que nos interessa aprofundar neste estudo.

A coletividade é um dos valores deficitários na sociedade atual que tem fundamental importância no universo da capoeira e encontra-se presente na maioria dos grupos, conforme se observa em Pogliá, 2010, quando refere-se ao grupo que faz parte:

A "missão", bem como os "valores" da escola, foi definida pelo grupo [...]. A coletividade é um desses valores, e essa forma coletiva orienta quase todas as decisões do grupo. Isso não significa, no entanto, ausência de hierarquia. Na Capoeira Angola, algumas relações hierárquicas ficam muito evidentes a partir das titulações (mestre, contramestre e treinel). Outras, nem tanto. Apesar da ausência de cordéis na Capoeira Angola, a hierarquia se consolida no nível das relações sociais a partir do grau de experiência adquirido nesta arte. (POGLIA, 2010, p. 35).

Podem-se citar como algumas das principais características da Capoeira Angola enquanto jogo: a ética, a estética teatralizada, a flexibilidade desenvolvida, o aprimoramento do equilíbrio físico e psicológico, o controle corporal, a musicalidade, a malícia, a sagacidade dos movimentos e a liberdade de movimentos sem padronização, ela é luta, é jogo e é dança (ABIB, 2005).

Quanto à liberdade de movimentos, pode-se compreender a não padronização, como o autor mesmo cita, neste sentido, dialoga-se aqui o contexto da diversidade presente nesta prática, diversidade esta, tanto dos sujeitos protagonistas, quanto das expressões e manifesta-

ções destes, respeitada à ética inerente a prática, conforme observado por Gravina (2010):

É somente na prática que poderei me familiarizar com a diversidade de interpretações localizadas de uma mesma tradição. [...] enquanto a diversidade opera a partir do modelo da harmonia, a diferença pressupõe o conflito como motor da transformação. Como vimos, na prática da capoeira, esse é o caso: o conflito não é negado mas só a partir dele que se dá o encontro. A forma de se relacionar com este conflito não é direta mas sinuosa, ambivalente, propiciando a emergência de um espaço através do qual se inscrevem outros tempos, outros corpos, outros mundos possíveis (GRAVINA, 2010, p. 445).

De acordo com Moraes e Neto (2011) a capoeira angola apresenta-se de maneira ritualizada e teatralizada, na qual, movimentos graciosos e maliciosos, disfarçam o potencial combativo e libertário na forma de dança:

A dissimulação dos movimentos de luta numa dança ou num ritual festivo trouxe a capoeira um elemento fundamental ao seu processo de resistência [...] essa dissimulação é chamada de 'mandinga', se refere às estratégias de lutas constituídas por um conjunto de elementos ritualísticos que buscam disfarçar e enganar o outro para depois atacá-lo. Esta 'mandinga', ainda hoje é cantada e valorizada nas rodas de capoeira (MORAES e NETO, 2011, p. 81).

Qualidade de vida, Benefícios e Transformações Biopsicossociais

Qualidade de Vida é um estado de Bem-estar, composto por variáveis que dependem muito do nível de entendimento, atitudes, princípios e práticas possíveis para se consolidar tal objetivo, tendo como fator indispensável, atividades físicas que promovam a saúde, sendo assim, ter uma vida com mais qualidade está diretamente conectado com as profissões da área da saúde, entre as quais, encontramos a Educação Física, com as mais variadas possibilidades de práticas de exercícios físicos que estimulam aspectos biopsicossociais na promoção de uma melhor qualidade de vida (NAHAS, 2001; REIS, 2010 e SABA, 2008).

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

Segundo Nahas (2001), a qualidade de vida é diferente na concepção de cada um, dependendo de valores individuais e ainda alterando-se ao longo da vida.

A combinação destes fatores que moldam e diferenciam o cotidiano do ser humano, resulta numa rede de fenômenos e situações que, abstratamente, pode ser chamada de qualidade de vida. [...] associam-se fatores como: estado de saúde, longevidade, satisfação no trabalho, salário, lazer, relações familiares, disposição, prazer e até espiritualidade. [...] Numa visão mais holística, considero qualidade de vida como sendo: a condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano. (NAHAS, 2001, p. 5).

Na tentativa de verificar o quanto a prática da capoeira angola contribui para uma melhor qualidade de vida, é relevante compreendermos outros fatores relacionados ao termo, para que possamos construir evidências mais sólidas neste sentido, portanto, precisamos aprofundar alguns temas como, bem-estar, aspectos biopsicossociais, relacionando-os com a prática da capoeira angola.

Ainda segundo Nahas (2001, p. 30), “a atividade física é uma característica inerente ao ser humano, com dimensões biológicas e culturais, representando um tema interdisciplinar e complexo”, e ainda, de maneira mais holística, define a “atividade física como qualquer movimento corporal produzido pela musculatura esquelética que resulte num gasto energético acima dos níveis de repouso”.

Portanto, atividade física e exercício físico, não são as mesmas coisas, muito embora se relacionem, pois, o exercício físico é “uma das formas de atividade física planejada, estruturada [...] objetiva a aptidão física de habilidades motoras, [...] incluem, geralmente, exercícios moderados ou intensos” (NAHAS, 2001, 30).

Nesta perspectiva, Saba (2008, p. 25) diz: “Bem-estar é fruto de uma percepção pessoal e depende das condições de saúde, dos relacionamentos interpessoais e dos riscos inerentes ao modo de vida de cada pessoa”.

Qualidade de vida e bem-estar, conforme afirmam os autores citados anteriormente, se inter-relacionam e, ainda, são dependentes

de escolhas pessoais e atitudes individuais em meio ao coletivo, o que nos remete a pensar sobre o convívio na prática da Capoeira.

Neste mesmo sentido, a Educação Física aqui representada pela prática da Capoeira como atividade atlética coletiva, sendo esta (Educação Física) da área da saúde, se mostra voltada para valorização do estudo da qualidade de vida e do bem-estar.

Saba (2008, p. 26) defende a ideia que a “Educação Física levanta a bandeira do bem-estar a partir do movimento, com propostas que repercutem positivamente em vários aspectos físicos e não físicos de uma pessoa, entre os quais a administração do tempo livre, o lazer e a interatividade social”. O autor citado, ainda ressalta que, para qualquer exercício ou atividade física contribuir para o bem-estar, deve ser agradável e prazerosa, totalmente em acordo com as preferências de quem pratica.

Concomitante a proposta deste estudo, quanto à percepção de qualidade de vida, pelos participantes da pesquisa, o autor afirma: “indicadores fisiológicos e as estatísticas populacionais são mais objetivos, porém, não podemos desconsiderar a percepção subjetiva das condições de saúde/doença, de satisfação com a vida e bem-estar psicológico” (NAHAS, 2001, p.9).

A Capoeira é atividade física, e neste sentido, atividades físicas tem sido cada vez mais fator de qualidade de vida, estando associada a maior capacidade de trabalho físico e mental, mais entusiasmo para vida positiva e sensação de bem-estar, também ainda, à importância dos termos atuais saúde e qualidade de vida, já que são estes, objetivos presentes na área da Educação Física (REIS, 2010).

Conforme Reis (2010, p. 32), “as atividades físicas estão sendo reestudadas a fim de promover sua reestruturação com vistas ao seu objetivo maior que é o ser humano e suas necessidades biopsicossociais”.

Na mesma perspectiva acima, Guedes (1995 apud REIS, 2010), afirma:

[...] primeiro promover modificações no paradigma da atividade física e da saúde
– de uma conotação de treinamento esportivo com objetivo de desempenho

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

atlético para uma ênfase nos exercícios físicos voltados para a promoção de saúde. [...] é importante conscientizar as pessoas de que o objetivo de exercícios físicos não é provar quem é o melhor, mais competente ou quem pode estar sempre se superado fisicamente, mas, sim, antes de mais nada, uma clara questão de preservação da saúde, e, portanto, de sobrevivência na sociedade atual (GUEDES, 1995 apud REIS, 2010, p. 33).

Benefícios e Transformações Biopsicossociais da Prática da Capoeira

A capoeira angola é um jogo repleto de rituais ancestrais, de caráter não competitivo em si, é uma prática de resistência a qualquer forma de opressão, mesmo dentro da própria capoeira, sendo assim, o desafio é perceber de que forma ela pode contribuir na construção de um ser autônomo.

Para Da Silva e Ferreira (2012) a dialogia corporal dos seres humanos é um processo social de interação do próprio corpo com o dos outros, que na capoeira, configura-se na interação do indivíduo com a forma específica de lidar com este mecanismo, tencionando os vários corpos ao mesmo tempo de forma diferente, o que numa dinâmica radical possibilita várias leituras. Segundo os autores, este processo forma a corporeidade do indivíduo capoeiristas, no qual, as experiências corporais vividas em conjunto nas relações da roda de capoeira, proporcionam tensões, criando problemas a serem superados.

Como um instrumento de ação e luta (no sentido de resistência e perseverança) a capoeira é uma prática que transita entre a arte e a luta (no sentido marcial), numa perspectiva de atividade física e defesa pessoal, porém, quando exclusivamente ou fortemente contextualizada como prática esportiva, tem seu potencial libertário afetado negativamente (MORAES e NETO, 2011).

Segundo Abib (2006), no aspecto de luta, enquanto ação de resistência, na Capoeira Angola manifesta-se o culto ao passado, nota-se ainda, a constante lembrança dos ancestrais cantada nas Rodas, estes, reverenciados a todo o momento com muita ênfase, tanto quanto nos ensinamentos dos Mestres atuais ou mesmo nas conversas entre os alunos:

Através dos cantos e ladainha os ancestrais da capoeira são lembrados [...] seja nos discursos dos mestres e alunos, seja na presença de fotografias, imagens e pinturas desses antepassados presentes de forma solene nas paredes dos locais onde acontecem as aulas e rodas de capoeira angola; seja ainda na forma pela qual a maioria dos angoleiros faz questão de se referir à sua “linhagem” – a árvore genealógica da capoeira –, como prova de pertencimento à tradição herdada de determinado mestre considerado importante nesse universo (ABIB, 2006, p.96).

Em outra abordagem, segundo Menezes (2008), a capoeira possui um particular potencial de treinamento físico, e assim define a autora:

A capoeira é uma atividade física que se utiliza de exercícios dinâmicos, pois há deslocamentos do corpo, envolvendo vários grupos de músculos de maneira contínua e rítmica. No que diz respeito ao tipo de contração muscular, os exercícios são isotônicos e isométricos, além disso, necessitam de esforço intenso. Como qualquer atividade física, a capoeira apresenta efeitos fisiológicos – Cardiovasculares, pulmonares e musculares. Há que se levar em conta que, além da idade e do sexo, muitos outros fatores influenciam as respostas aos exercícios, tais como a postura, a massa total de músculos envolvidos no esforço, o ambiente, o estado de hidratação e o treino físico do indivíduo (MENEZES, 2008, p. 111).

Segundo Moraes e Neto (2011, p. 79), “As ações motoras dos movimentos da capoeira angola agem em diferentes músculos, produzindo uma eficiente massagem corporal, que atua simultaneamente em todo o corpo, ativando inclusive vários músculos antes inativos”.

O equilíbrio também é um dos fundamentos essenciais à prática da capoeira, há muitos movimentos específicos e de transição em que o capoeirista necessita equilibra-se em um dos pés, uma das mãos, ou até equilibrar-se com as pernas para cima, tais movimentos exigem treinamento específico que também desenvolvem de forma subjetiva a “auto-estima, ajuda a aliviar a ansiedade e a tensão, reduzindo também os riscos de aparecimento de depressões e do estresse” (MENEZES, 2008, p. 112).

João da Mata R. Cesse Neto e Márcia Moraes, membros do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

Federal Fluminense, afirmam sobre a importância de se preservar o potencial libertário da Capoeira Angola, pois, “quando tomamos a capoeira angola como campo problemático para a psicologia, o que nos interessa não é forjar uma psicologia da capoeira angola, mas antes, fazer proliferar algumas linhas que atravessam este campo, notadamente as linhas da fuga, as forças de resistência” (MORAES e NETO, 2011, p. 76).

Os autores ainda fazem a seguinte afirmação quanto aos benefícios e transformações possíveis pela prática da capoeira:

Existem sete regiões do corpo onde normalmente se criam as tensões musculares, [...] são regiões onde se encontram grande quantidade de energia vital [...] São elas: a couraça ocular, a oral, a cervical, a torácica, a diafragmática, a abdominal e a pélvica. Os movimentos da capoeira atuam sobre todos esses anéis simultaneamente. [...] tudo está em constante atividade neuromuscular, distendendo-se e contraindo-se [...] os exercícios corporais presentes na prática da capoeira angola nos permitem trabalhar sobre a couraça muscular, auxiliando em seu processo de dissolução da tensão crônica, liberando a energia vital antes bloqueada e seu consequente efeito sobre comportamentos e posturas (MORAES e NETO, 2011, p. 84).

Menezes (2008) defende a “psicofisiologia da capoeira” como fenômeno emocional e comportamental específico desta modalidade, que necessariamente é estimulante física e emocionalmente, justificando que, sendo a psicologia a ciência das emoções e do comportamento humano, e a fisiologia a ciência que estuda entre outros aspectos, como os músculos executam os movimentos, podemos encontrar estes conceitos no universo da capoeira.

A autora faz a seguinte abordagem quanto ao aspecto biopsicossocial da capoeira:

Esses conceitos podem ser levados para o universo da capoeira, usando como exemplo a ginga. Nesse movimento em que se alternam as pernas cadenciadamente, o praticante sente-se mais solto e flexível, sensações positivas que o levarão a aperfeiçoar seu comportamento em situações do seu dia-a-dia: no relacionamento com os amigos, em tomadas de decisões no trabalho, no estu-

do, etc. A atividade faz com que a pessoa lide com as limitações de seu corpo, passando a conhecer melhor não só essa “vestimenta” física, mas também a si mesmo (MENEZES, 2008, p. 112).

No aspecto de transformação social, segundo Abib (2006):

A capoeira angola, ao buscar constantemente os vínculos com essa ancestralidade africana, e também com a ancestralidade que tem como referência os tempos de escravidão no Brasil e, posteriormente, os tempos remotos da capoeira de rua, das desordens e vadiagens, procura estabelecer o elo entre o seu passado ancestral, o seu presente constituído e o seu futuro enquanto possibilidade concreta de afirmação social, cultural e política. Manifesta-se, assim, principalmente a partir do ritual da roda, a noção de circularidade do tempo na capoeira angola, e os processos de aprendizagem presentes em seu universo acabam por serem também, em certa medida, influenciados por essa concepção de tempo (ABIB, 2006, p.96).

Nesta perspectiva de instrumento de transformação psicossocial, Moraes e Neto (2011, p.78), afirmam:

[...] dentro da sociedade de controle, é justamente a possibilidade de fugir das capturas da autonomia, criando para isto, espaços e arranjos novos de sociabilidades libertárias. [...] ou nós construímos novos espaços e pactos de liberdade e autonomia no aqui e agora ou não haverá sentido na questão luta / resistência. [...] O rico universo ‘da capoeiragem’ nos permite articular importantes aspectos [...]. a capoeira angola pode ser situada entre o plano artístico e político [...] estamos interessados em investigar o potencial de luta e resistência que a capoeira pode despertar, e que nos possibilite perceber do ponto de vista emocional, os enfrentamentos que seus praticantes demonstram ter e as consequentes relações em sua vida cotidiana. Acreditamos que a prática da capoeira angola, com seus golpes de ataque e defesa, mesclados na ‘mandinga’ e na dissimulação de seus movimentos, pode despertar em seu praticante a capacidade de resistências às modalidades de poder, na medida em que torna as pessoas mais alertas, dispostas para a luta e enfrentamentos no cotidiano (MORAES e NETO, 2011, p.78).

Neste mesmo sentido segundo Silva e Ferreira (2012), observa-se haver uma dialogia corporal que se estabelece na roda de capoeira,

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

na qual, as tensões do jogo estimulam novas possibilidades para que o mesmo continue acontecendo, proporcionando novas tomadas de decisões pelos jogadores, levando o jogo a novos rumos, como se houvesse vários jogos dentro de um mesmo jogo, que estão relacionados aos sentimentos e emoções de quem pratica.

É importante trazer a discussão do corpo ligado à prática psicológica, tendo tal aspecto subjetivo sido negligenciado por muitos, durante muito tempo, não problematizado na esfera do conhecimento. Na capoeira angola, a valorização do corpo no campo do *psi*, contribui para a discussão quanto ao assunto.

A capoeira angola, segundo Moraes e Neto (2011), de forma subjetiva está historicamente ligada ao processo de libertação social e política.

Esta mistura de expressão artística, potência de luta e ação política nos faz pensar em sua atualização e sentido no presente, onde não existe a cultura escravocrata como regime de produção, mas sutis mecanismos de disciplina, captura e controle disseminados por diferentes e difusos espaços sociais (MORAES e NETO, 2011, p. 81).

Não podemos rotular a capoeira com métodos de ensino como em outras práticas, seus métodos sempre irão depender da filosofia presente pelo agente desta transmissão de conhecimento, neste caso, os Mestres, que o farão de maneira autônoma conforme receberam e absorveram este conhecimento daqueles que foram seus Mestres, sendo ainda, todo este processo, dependente de fatores cognitivos e afetivos entre os participantes desta relação para o fim da aprendizagem.

Neste mesmo sentido, Abib (2006) disserta sobre a transgeracionalidade, o respeito e o saber pedagógico presentes na capoeira angola, como transmissores do saber, influenciando e transformando diretamente o aprendiz:

A capoeira angola nos traz exemplos belíssimos de como os saberes são transmitidos pacientemente pelo mestre, a exemplo do mestre João Pequeno de Pastinha, que na sua forma de ensinar revela um profundo sentimento de amor

para com seus alunos – ou discípulos –, traduzido pelo respeito ao “tempo de aprender” de cada um, pela forma como toca corporalmente seus alunos para ensinar os movimentos, herança de uma pedagogia africana, baseada na proximidade entre o mestre e o aprendiz, onde até o hálito de quem ensina deve ser transmitido para aquele que aprende, como um meio por onde a tradição é repassada (ABIB, 2006, p. 93).

Em estudo que discute a capoeira como possível “*práxis*” revolucionária, BUENO; SANTANA DA SILVA e CAPELA (2011) abordam a problemática sobre a contribuição da capoeira como instrumento de formação humana.

No sentido da filosofia marxista, na qual “*práxis*” significa o conjunto de atividades que visam transformar o mundo e, particularmente, os meios e as realizações de produção, sobre a qual repousam as estruturas sociais, os autores justificam que a capoeira vem sendo afastada de seus valores, afetando negativamente suas características como agente de transformação social, sendo necessário que educadores que se utilizam da capoeira estejam preparados para a transmissão de seus valores por métodos que não sejam quantitativos ou formais.

No universo da capoeira, existe uma linguagem corporal própria e característica ao jogo, esta forma de comunicação é muito valorizada e normalmente citada como um diálogo de corpos num jogo de perguntas e respostas, neste sentido, Da Silva e Ferreira (2012) em seu estudo, traz esta temática do corpo social através do que chamam de “*CapoeiraDialogia*”, que, no sentido literal, seria a arte de dialogar ou conversar com o corpo através da capoeira.

Nesta perspectiva, Da Silva e Ferreira (2012) relatam o tradicional aprendizado da capoeira num processo de transgeracionalidade, normalmente pela observação e reprodução de movimentos passados por alguém detentor deste saber, desta forma, tais técnicas corporais ganham novo significado em cada corpo diferente, carregado de uma experiência de vida própria refletida no corpo, tais movimentos são carregados de significados diferentes em cada corpo, assim, na capoeira, a “*Dialogia*” dá-se no próprio jogo, onde os capoeiristas fazem

a interpretação do jogo, isto, um do outro, formando uma atividade cíclica e constante, que pode determinar ações no jogo, dentro da “roda da capoeira”, que está dentro da “roda da vida” no que se refere às relações sociais.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa contou com um público total de dez participantes, sendo este, um estudo qualitativo que utilizou como instrumento de pesquisa um questionário semi-estruturado que fora entregue aos participantes selecionados conforme os critérios de inclusão e exclusão. Para análise dos resultados utilizou-se o método de categorização de Bardin (2004), onde foram construídas cinco categorias de dados.

A primeira categoria refere-se a percepção dos praticantes sobre o significado da capoeira angola, suas motivações para a prática e o tempo de envolvimento com a capoeira. A segunda categoria de dados trata dos benefícios e as melhorias físicas geradas pela capoeira e as percepções do praticante sobre sua saúde e qualidade de vida, na qual, identificam-se diversos benefícios físicos gerados pela prática da capoeira angola, percebidos pelos praticantes, estando estes, ligados as suas percepções sobre saúde e qualidade de vida.

Neste sentido, conforme alguns autores apresentados no referencial teórico para esta pesquisa são necessárias atitudes, princípios e práticas para que se consolide tal objetivo, tendo como fator indispensável, atividades físicas promotoras, sendo assim, este processo está diretamente conectado com as mais variadas possibilidades de práticas de exercícios físicos que estimulam aspectos biopsicossociais na promoção de uma melhor qualidade de vida (NAHAS, 2001; REIS, 2010 e SABA, 2008).

A terceira categoria de dados referiu-se as mudanças positivas de comportamento, o desenvolvimento da autonomia e as emoções emanadas da prática da capoeira, onde se verificou informações sobre a percepção dos sujeitos referente às mudanças positivas de comportamento, bem como, para o desenvolvimento da autonomia e, ainda, as emoções emanadas da prática da capoeira.

Outra categoria constituída refere-se à capoeira como agente de transformação social, sua representatividade, importância e influência para a vida de seus praticantes, na qual, observam-se diversas informações referentes a tais aspectos relacionados aos sujeitos participantes da pesquisa, tais evidências encontram-se apresentadas relacionando-se as mesmas com a representatividade, importância e influência da prática para a vida de seus praticantes.

Como última categoria, observou-se sobre a capoeira e as transformações biopsicossociais na percepção dos praticantes sujeitos desta pesquisa, onde, anteriormente, aspectos semelhantes observados foram, porém, nesta abordagem, buscou-se identificar a percepção de transformação em um contexto mais generalizado, e para isto, convenientemente se fez e se faz necessário um breve resgate da significação do termo 'biopsicossocial', especificando sua referência às qualidades físicas, psicológicas e sociais, relacionadas à qualidade de vida. Nesta perspectiva, para corresponder aos objetivos desta pesquisa, pediu-se aos participantes que relatassem sua percepção generalizada de transformações ocorridas neste aspecto.

No mesmo sentido dos dados obtidos na categorização apresentada, observa-se, de acordo com Bonfim (2010), que a capoeira é uma prática educativa e transformadora para qualquer indivíduo, estando seus benefícios relacionados à formação integral do ser, integrando-se plenamente com as dimensões biológicas, psíquicas e sociais. Segundo o autor, tais transformações são naturalmente possíveis por esta ser uma prática de exercício físico, bem como, pelo fato de promover a relação dos sujeitos com aspectos íntimos de superação de pequenos e grandes desafios individuais, e ainda, por promover o desenvolvimento intelectual e social através da história. O autor ainda cita que, o homem é constituído e influenciado culturalmente na sociedade, podendo interferir na cultura em que está inserido, mas igualmente, por ela pode ser condicionado, deste modo, concebe-se o ser humano como ser criativo, produtor, reproduzidor e transformador cultural.

Conclusões e Sugestões

Ao iniciar a apresentação das conclusões para este estudo, o autor entende que é importante lembrar, o fato desta pesquisa ser sua primeira experiência acadêmica, neste contexto, o mesmo acredita que poderão ter ocorrido algumas falhas muito comuns aos indivíduos inexperientes para estudos científicos tão criteriosos e complexos, e, que, muito embora tenha empregado toda dedicação, esforço e atenção, ainda assim, é provável que tenha cometido alguns erros.

Noutra perspectiva, o autor ressalta que se dedicou de forma rigorosa e criteriosa a este projeto, ao qual, debruçou-se no aprofundamento das problemáticas aqui investigadas, respeitando todos os critérios científicos determinados, bem como, sempre atento e responsável aos prazos pré-estabelecidos junto aos orientadores, objetivando alcançar o máximo de seus esforços, comprometendo-se integralmente com a pesquisa que se propôs a fazer, tanto quanto, respeitando e zelando pelos preceitos éticos estabelecidos.

A partir da análise criteriosa dos dados coletados para realização desta pesquisa, identificou-se na fala dos sujeitos entrevistados, que os benefícios biopsicossociais da prática da capoeira, ocorrem a partir da transformação positiva de cada um dos aspectos formadores do termo principal (*biopsicossocial*), e, que, tais benefícios são possíveis através dos treinamentos aliados à prática dos valores culturais de matriz africana nela preservados.

Segundo os participantes deste estudo, os principais benefícios físicos (biológicos²) da prática da capoeira, são: Aumento da disposição física; Aumento da resistência física; Aumento da capacidade respiratória; Aumento da capacidade aeróbia; Melhora da agilidade; Aumento da velocidade de reação; Aumento da força muscular; Hipertrofia muscular; Desenvolvimento/aumento e melhora do equilíbrio corporal; Desenvolvimento de ritmo e da habilidade corporal; Aumento da propriocepção corporal; Aumento da coordenação

² Sabe-se que o termo “biológico”, é muito mais amplo e significativo do que o contexto restrito aos aspectos físicos aqui citados, entretanto, neste momento se objetivou empregá-lo desta maneira para maior clareza das informações prestadas (N.A.).

motora; Aumento dos níveis de flexibilidade; Manutenção e controle do peso (massa) corporal.

No aspecto *psíquico*, os benefícios da prática apareceram relacionados a mudanças positivas de comportamento, isto, com extrema relevância, diversidade e quantidade, sendo estas, a seguir, as transformações decorrentes da prática: maior tranquilidade ao lidar com as situações da vida; diminuição/redução dos níveis de estresse; aumento da capacidade de tolerância e compreensão nas relações cotidianas; maior paciência e capacidade de lidar com sentimentos de raiva e medo; senso crítico/reflexivo maior e mais qualificado; aumento da autoconfiança e autoestima; desenvolvimento da autonomia; influência positiva na mudança de comportamentos de risco psicossocial (uso de drogas); diminuição da timidez; superação de problemas ligados à sexualidade e às relações de gênero; aumento do entusiasmo e satisfação com a vida; influências positivas no humor; mudanças positivas de posturas e comportamentos reprimidos.

Ainda neste sentido, os participantes revelaram que a prática da capoeira promove sentimentos e emoções como: satisfação; motivação; prazer; entusiasmo; euforia; felicidade; alegria; adrenalina; amor; gratidão; força interior; coragem; superação; ousadia; liberdade e renovação, que por sua vez, promoveram benefícios para o autoconhecimento, sensação de bem-estar, entre outros já relatados. A pesquisa também revelou que os sujeitos revelaram sensação do aumento ou melhora da qualidade de vida relacionada à prática da capoeira angola.

No aspecto *social*, também se identificou diversos benefícios e transformações importantíssimas, tais quais: a prática da capoeira promoveu o desenvolvimento intelectual e cultural referente à história do Brasil nos praticantes, que resultou numa conscientização da importância dos valores e desta cultura afrodescendente preservados no universo da capoeira angola; desenvolveu a consciência e a não aceitação frente a questões de intolerância religiosa e de gênero, bem como, de preconceito racial, exclusão social, exploração e de opressão; estimulou a convivência positiva e tolerante com a diversidade;

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

potencializou nos sujeitos o desenvolvimento da autonomia; beneficiou o desenvolvimento e aumento da noção de coletividade, tal qual, dos benefícios ligados a esta; motivou atitudes de resistência frente a contextos sociais desfavoráveis, através de iniciativas que envolvem o ensino e a aprendizagem da capoeira angola, reproduzindo para outros indivíduos esta prática promotora de tantos benefícios; proporcionou trabalho, transformou e influenciou positivamente projetos pessoais de vida, formando profissionais e educadores entre os participantes.

Neste mesmo sentido, concluiu-se que aumentou benéfica e significativamente, o contexto social relativo ao círculo de amizades e grupos de convívio para todos os sujeitos participantes da pesquisa, bem como, os mesmos passaram também a se relacionar com muitos estrangeiros praticantes da capoeira (o que é muito comum hoje em dia), tanto quanto, passaram a interagir com distintos grupos da prática, e, ainda, com capoeiristas de outras regiões do Brasil.

Também foi possível concluir que, a prática da capoeira contribui positivamente para a sociedade, através preservação de valores éticos de respeito a tudo e com todos, respeito ao saber dos mais velhos (senioridade), valorização do conhecimento pela transgeracionalidade, coletividade, honestidade, comunitarismo, valorização e respeito da diversidade, equidade, valorização da família e lealdade.

Secundariamente, esta pesquisa possibilitou ampliarmos os conhecimentos a cerca desta cultura, concluindo-se que a Capoeira é uma manifestação cultural afrodescendente (de matriz cultural africana), ou seja, surgida a partir dos africanos em território brasileiro, sendo hoje, praticada e conhecida mundialmente, tendo como sua principal característica a multidimensionalidade, na qual se encontram presentes elementos da dança, luta e jogo, brincadeira e folclore, historicidade, religiosidade e tradição, sendo que, ao longo da história ocorreram diversas influências e transformações que ressignificaram a prática, criando diferentes segmentos da mesma.

Em relação à capoeira angola, se pretendeu ampliar os conhecimentos respectivos à prática, neste sentido, concluiu-se que a mes-

ma é uma manifestação cultural que se assemelha muito com a sua forma primitiva, tendo seu nome de batismo como *Capoeira Angola*, surgido de um movimento político para preservação e autoafirmação da mesma, isto, frente a um processo de descaracterização da prática que estava ocorrendo num dado momento histórico, causando a fragmentação de seus elementos, entendido como um processo de desvalorização cultural.

Concluiu-se também, que normalmente a capoeira angola apresenta algumas particularidades estéticas, isto é, além dos elementos desta cultura já citados, como a orquestração musical, os cânticos, a formação da roda e a figura do Mestre, entre outros mais comuns a outros segmentos da prática, o *angoleiro* apresenta um jeito '*dançado de lutar jogando*', no qual, a liberdade e a autonomia dos movimentos são tradicionalmente valorizados e esteticamente diferenciados.

Outro aspecto importantíssimo é o fato da modalidade não ter quaisquer regras escritas como mecanismos reguladores da prática, mas sim, condutas éticas e sociopolíticas a serem seguidas por todos, que dificilmente são desrespeitadas. Quanto aos principais motivos que levaram os sujeitos participantes desta pesquisa a praticar capoeira angola, encontram-se a sua forma de expressão e apresentação estética; sua conexão histórica a cultura afrodescendente; sua imagem relacionada à rebeldia e a resistência contra toda forma de opressão; o fato de ser uma cultura de tradição preservada; sua simbologia, elementos e valores afrodescendentes preservados; a coletividade e o convívio social convidativo como forma aparente de uma vida mais saudável; o papel político de luta e as ações promovidas por esta escola contra as desigualdades sociais, raciais e de gênero existentes; a simpatia por atividades físicas; seu contexto de exercício físico em busca de uma melhor qualidade de vida e a musicalidade característica da prática (principalmente pelo som do berimbau).

Referente aos benefícios biopsicossociais ligados a qualidade de vida na percepção dos participantes, concluiu-se que estão relacionados pelos mesmos aos aspectos condicionantes do desenvolvimento

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

de melhorias das capacidades físicas, ao aumento da disposição física, a elevação na autoestima, ao autoconhecimento, ao desenvolvimento da capacidade de autocontrole relacionado à diminuição dos níveis de estresse, a influência referente à espiritualidade, a promoção de equilíbrio psicológico, ao estímulo permanente em se ter um modo de vida mais saudável, por vezes, repensando e debatendo sobre a forma que nos alimentamos, ao enriquecimento dos vínculos de amizade, bem como, ao aumento dos círculos sociais, a sensação de ficar doente com menos frequência relacionada à prática por alguns participantes, e, por fim, a satisfação, realização pessoal e profissional de trabalhar com o que mais se gosta de fazer.

Noutra abordagem, as transformações sociais possíveis na percepção dos sujeitos pesquisados foram: o estímulo da adoção de valores éticos próprios desta cultura, a realização pessoal, bem como, de projetos de iniciativas sociais pela força da coletividade, desenvolvimento de uma visão autônoma, crítica, política e sociocultural, uma conscientização maior sobre questões de opressão e exploração, o desenvolvimento do cooperativismo, a utilização da prática como instrumento educativo, a conscientização da existência do racismo institucionalizado consciente e inconsciente, bem como, o desenvolvimento da capacidade de identificação destas práticas, tanto quanto a formulação de estratégias pacíficas de enfrentamento, discussão e solução de tais questões, a mudança de comportamento frente às situações de conflito social do dia a dia, entre outros já citados anteriormente.

Em aspecto geral, concluiu-se que, para os sujeitos pesquisados, a prática da capoeira angola, a partir de suas características multidimensionais, enquanto cultura de matriz africana historicamente preservada em seus elementos, apresenta-se com um singular potencial na promoção de benefícios e transformações biopsicossociais que contribuíram, para os mesmos, tanto nestes aspectos citados, quanto para o desenvolvimento de uma melhor qualidade de vida.

Além das conclusões referentes ao problema de pesquisa, bem como, quanto aos objetivos propostos para este estudo, concluímos

que algumas temáticas importantes foram identificadas nas falas dos sujeitos no decorrer do processo de análise das informações coletadas, sendo que estas, não foram previamente pensadas como possíveis temas de aprofundamento, entretanto, a partir da relevância destas, vinculadas à temática desta pesquisa, as mesmas se evidenciam como portas abertas a serem investigadas.

Neste sentido, observou-se ainda, diversas possibilidades de investigações em estudos posteriores, seja com referência a esta mesma temática, como, por exemplo, podendo-se isolar cada um dos aspectos formadores do termo *biopsicossocial*, e assim aprofundar a pesquisa, podendo-se ainda, ampliar o número de participantes, modificar os critérios de inclusão e exclusão, direcionar para contextos ou grupos sociais específicos ou ainda, comparar sujeitos de diferentes grupos ou tipos de capoeira numa perspectiva de um estudo qualitativo, tanto quanto outras possibilidades ainda.

Ainda neste contexto, também se podem aprofundar questões relacionadas a aspectos de benefícios físicos específicos, ligados a determinados grupos musculares evidenciados em alguns relatos, bem como, a investigação real do aumento dos níveis de flexibilidade, ou ainda, sobre o aumento dos níveis de capacidade cardiorrespiratória relatados, podendo-se ainda pensar na possibilidade de investigações comparativas através de grupos distintos ou grupos controle, entre outras metodologias científicas.

Noutra perspectiva, identificou-se questões relacionadas a influência no comportamento relacionado aos valores éticos desta cultura identificados nesta pesquisa, tal quais os benefícios do ensino e da prática da capoeira e seus valores para crianças e adolescentes em espaços escolares, socioeducativos, bem como em contextos de vulnerabilidade social, podendo-se talvez, investigar as influências positivas no comportamento relacionado aos aspectos psicossociais, estimulando assim, cada vez mais a presença do ensino e da prática da capoeira nestes espaços de educação.

Na perspectiva de bem-estar, concluiu-se pelos sujeitos pesquisados, uma visão conceitual refinada referente à qualidade de vida,

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

que, apresenta-se vinculada aos aspectos de saúde física e psicológica, condição social e humana, moral e intelectual, entre outras conforme as referências apresentadas nesta pesquisa, permitindo, objetivar-se, bem como, sugerir, futuras pesquisas referentes a esta temática de forma mais aprofundada.

Enfim, a partir desta pesquisa concluiu-se que a prática da capoeira angola contribui fisicamente, psicologicamente e socialmente na vida dos sujeitos participantes do estudo, promovendo uma plena satisfação pessoal, revelando ainda, uma significativa harmonia entre corpo, pensamentos e ações, que têm influência positiva para uma melhor qualidade de vida dos sujeitos, relacionada ao bem-estar dos mesmos, portanto, a prática da capoeira promove saúde, física e mental.

Enfim, esta pesquisa não objetivou finalizar definitivamente a problemática aqui investigada, sendo assim, sugere-se novos estudos relacionados ao tema, contribuindo desta maneira, para a identificação de dados mais específicos e significativos, bem como, de outros mais relevantes ou importantes, tanto quanto, para a divulgação da prática da capoeira angola na promoção de saúde individual e coletiva.

Referências

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda.** Campinas, SP. UNICAMP; CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão.** Cad. Cedes, Campinas, SP. UNICAMP, 2006.

ADORNO, Camille. **A arte da capoeira.** 6. ed. Goiânia: Kelps, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: 70, 2004.

BONFIM, Genilson César Soares. **A prática da capoeira na educação física e sua Contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente Escolar: a capoeira como meio de inclusão social e da Cidadania.** In: CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2010.

BUENO, Marcos Cordeiro; SANTANA DA SILVA, Bruno Emmanuel; CAPELA, Paulo Ricardo do Canto. **A capoeira como possível instrumento de práxis revolucionária: experiência no CEC Itacorubi - Florianópolis/SC**. Motrivivência, Ano XXIII, n. 37, 2011. p. 83-97.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: pequeno manual do jogador**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 238 p.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil (Pesquisas e notas)**. Rio de Janeiro, FUNDO DE CULTURA, 1967.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do Folclore brasileiro, 1898**. 4ª. Edição. Revisada e aumentada. São Paulo. Ed. Melhoramentos INL. Brasília, 1979.

CORTE REAL, Márcio P. **As musicalidades das rodas de capoeira(s): diálogos interculturais, campo e atuação de educadores**. Tese de doutorado – UFSC, Florianópolis, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA SILVA, Lucas Contador Dourado; FERREIRA, Alexandre Donizete. **CAPOEIRA DIALOGIA: O CORPO E O JOGO DE SIGNIFICADOS**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, 2012.

EDMUNDO, Luís. **O Rio de Janeiro no Tempo dos Vice-Reis**. Rio de Janeiro, ATHENA EDITORA, s.d.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI. O minidicionário da língua portuguesa**. 4.ª ed. Revista e ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa; consultoria de Sônia Elisa Caregnato. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa; consultoria de Lorí Viale. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAVINA, Heloisa. **Por cima do mar eu vim, por cima do mar eu vou voltar: política angoleira em performance na circulação Brasil – França**. Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social. UFRGS, Porto Alegre, 2010.

OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DA CAPOEIRA ANGOLA
PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE SEUS PRATICANTES

GUEDES, Dartagnan Pinto Apud REIS, André Luiz Teixeira. **Exercício Físico na Promoção da Saúde**. Midiograf, Londrina, PR, 1995.

HOFF, Mônica. **Arte como instrumento de transversalidade**. Cadernos Cenpec n. 7, 2010.

Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil (Dossiê). Brasília: IPHAN, 2007.

LOPES, André Luiz Lacé. **A Capoeiragem no Rio de Janeiro, no Brasil e no Mundo. Literatura de Cordel**. 4ª ed. – Europa. Rio de Janeiro: 2007.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. **Desenvolvimento psicomotor fundamentado na prática da capoeira e baseado na experiência e vivência de um mestre da capoeiragem graduado em educação física**. Universidade Cândido Mendes, Pós-Graduação “Lato Sensu”, Projeto A vez do Mestre. Rio de Janeiro: 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, Lilia Benvenuti de. **A Mulher na Capoeira**. In: Ministério das Relações Exteriores - Revista Textos do Brasil. v. 14, 2008. p. 96 – 97. <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/edicao-no-14-capoeira>.

MENEZES, Lilia Benvenuti de; SOUZA, Ricardo Pamfílio de. **Benefícios da Capoeira**. Revista Textos do Brasil. v. 14, 2008. p. 110 – 112.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. **A PESQUISA qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS / Sulina, 1999.

MORAES, Marcia; NETO, João da Mata R. C. **A capoeira angola: corpo e resistência**. Departamento de Psicologia Social e Institucional / UFRJ. Mnemosine, vol. 7, nº 2, 2011.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. Londrina: Midiograf, 2001.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil** - Salvador: EDUFBA, 2009.

PEREIRA NETO, João Francisco. **PROGRAMAS DE BOLSAS DE ES-**

TUDO: Uma possibilidade de reconhecimento? PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS. UNISINOS. São Leopoldo, 2007.

POGLIA, Marco Antonio Saretta. **Mandinga, malícia e manha: Por uma cosmopolítica angoleira.** Trabalho de Graduação de Antropologia. UFRGS, Porto Alegre, 2010.

QUERINO, Manuel Raymundo. **A capoeira, in: Cascudo,** Luís Camara. Antologia do folclore brasileiro. S.P., Martins, 1945.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835).** São Paulo: Brasiliense, 1986.

REVOLTA DA CHIBATA. **Infoescola, Navegando e aprendendo.** Por SANTANA, Miriam Ilza. <http://www.infoescola.com/historia/revolta-da-chibata/>

REIS, André Luiz Teixeira. **Educação Física & Capoeira: saúde e qualidade de vida.** Brasília: Thesaurus, 2. Ed. 2010.

SABA, Fábio. **7 lições para o bem-estar: atividade física, saúde e qualidade de vida.** São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Gladson de Oliveira; HEINE, Vinícius. **Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania –** São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Augusto Januário Passos da. **A Capuêra e a Arte da Capueragem. Ensaio Sociotimológico.** Salvador-Bahia: Fundação Bibliográfica Nacional, 2003.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808 – 1850) –** 2ª ed. rev. e ampliada – Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2004.

TORRES, José Augusto Maciel; SANTOS, Carlos Alberto Conceição dos [Mestre Bozóz]; BUENO, Fábio Amador. **Capoeira arte marcial brasileira: história, fundamentos, filosofia, técnicas de competição –** São Paulo: On Line, 2011.

VASSALLO, Simone. **Identidade negra, cidadania e memória: os significados políticos da Capoeira de Angola contemporânea.** Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares – v. 13 n. 2. Rio de Janeiro. 2011.

VELHO, Gilberto. **Antropologia Urbana: Encontro de tradições e novas perspectivas. Sociologia, problemas e práticas.** 2009.

VELHO, Gilberto. **Estilo de vida urbano e modernidade.** Revista Estudos Históricos. Vol. 8, nº 16, Rio de Janeiro, 1995.

A hidroginástica para deficientes visuais

*Cristina Panziera**
*Gretta Fleischer Feijó***

Introdução

Hoje, no contexto das possibilidades de melhora da qualidade de vida das pessoas com deficiência (PCD), o exercício físico aparece como elemento essencial para manutenção, promoção e recuperação da saúde. Através da sua prática nos mantemos plenos, além disto, esta prática proporciona aos indivíduos o alívio de dores, melhora nos tônus musculares, na força, flexibilidade, coordenação, equilíbrio, capacidade funcional. Aliado a isto podemos citar as modalidades aquáticas de natação e hidroginástica que possibilitam a prática do exercício realizado na água agregando todos os benefícios em um ambiente prazeroso.

A modalidade de hidroginástica procura através dos movimentos aquáticos e suas infinitas vantagens melhorar o desenvolvimento geral do indivíduo. Além de todos os benefícios fisiológicos e psicológicos conhecidos, também pode contribuir nas interações sociais, visto que as aulas acontecem em grupos, trabalhando a cooperação e integração.

Os deficientes visuais, que possuem um acesso limitado à prática de exercícios físicos e ao esporte, sejam pelo fato de existirem poucos

* Docente do curso de Educação Física pelo Centro Universitário Metodista IPA.

** Graduada em Educação Física do Centro Universitário Lasalle.

locais com a acessibilidade necessária ou mesmo por não haverem profissionais qualificados, necessitam de locais que promovam estas práticas oferecendo o mínimo de condições necessárias para a manutenção e melhora da sua qualidade de vida.

O relato que se segue tem seu início a partir de um Programa de Extensão desenvolvido em uma IES, de Porto Alegre, com PCD. O objetivo do programa é promover e oferecer atividades físicas para o público em questão, promovendo seu acesso às mesmas, possibilitando principalmente a independência e segurança em seu dia a dia. Este conteúdo é baseado nas experiências vivenciadas neste programa com as modalidades de natação e hidroginástica para pessoas com deficiência visual (DV'S), onde as atividades são desenvolvidas a partir das possibilidades e objetivos de cada um com as adaptações necessárias à sua prática.

Para o desenvolvimento das atividades de hidroginástica e natação com DV'S tem-se uma metodologia centrada num olhar individual, o qual se fixa indispensável nas atividades com grupos especiais. As atividades são adaptadas, a fim de oportunizar a participação de todos no que lhes é proposto. Desta maneira, há uma proposta base de aula, seguida das devidas adaptações.

A hidroginástica tem se mostrado eficiente na promoção da autoestima, em seu desenvolvimento psicomotor, socialização com o grupo de DV do programa de extensão em questão, e principalmente incentivado a autonomia e orientação para a mobilidade. Também pode-se observar uma melhora no desenvolvimento dos nados relacionadas a aspectos técnicos e de rendimento.

A Hidroginástica

Estima-se que a hidroginástica teve seu início na Grécia, por volta de 460 a 375 a.C. com sua finalidade de banhos quentes relaxantes. Esta prática era muito comum culturalmente entre os romanos, utilizada de forma terapêutica. Estes banhos eram comuns para que as pessoas pudessem relaxar, e até mesmo socializar, de forma com que

mais tarde, durante as guerras ocorridas nesta época, os soldados que lutavam iam até as termas, algumas públicas e outras privadas, para reanimar-se e curar a melancolia. (FIGUEIREDO, 1999)

Aos poucos, estas atividades de hidrorrelaxamentos começaram a ser estudadas em seus fins patológicos. Americanos observaram as atividades na água e aplicaram em doenças principalmente que são de cunho ortopédico. Visto que estes estudos tiveram benefícios às pessoas com patologias, aos poucos os movimentos foram sendo incorporados em atividades na água morna, moldando a prática de hidroginástica. Utilizando-se desta forma de movimentos corporais dentro d'água como prática física não somente para fins de reabilitação e tratamento como inicialmente vista, mas sim como atividade física, ligada também ao bem-estar mental e corporal. (FIGUEIREDO, 1999)

No entanto, a hidroginástica tem seu surgimento legitimamente como modalidade em 1994 na Alemanha, passando por muitas transformações desde seu início com fins terapêuticos. Segundo Delgado (2001) no Brasil, nos anos 1970 apenas, como reabilitação de lesionados, nos anos 1980, como atividade física e hoje é muito difundida e procurada.

A prática de hidroginástica é muito atrativa pelo fato de atender as necessidades de quem a procura, visto que se pode também proporcionar interação social, no relaxamento do indivíduo e na melhora fisiológica do praticante. De fato, é uma atividade eficiente e segura que minimiza o impacto nas articulações, onde em seus exercícios estamos sempre em contato com o chão, fazendo com que não seja necessário ter a técnica da natação para a prática.

Descreve-se a hidroginástica como uma modalidade em que os indivíduos realizam movimentos corporais dentro da água em posição vertical, onde a profundidade geralmente delimita-se entre o processo xifoide e axilas do praticante porque o nível da água interfere na flutuação. Pode-se utilizar ou não música como também materiais aquáticos.

Água e exercício físico são uma combinação saudável que sempre deu certo, aqueles que não se sentem bem numa sala de ginástica,

ficam bem à vontade dentro da piscina fazendo hidroginástica. (BONACHELA, 1999). A hidroginástica é uma modalidade bastante democrática, onde os adeptos podem ser homens e mulheres, também procurada por pessoas que buscam emagrecimento e fortalecimento muscular, não somente por motivos clínicos/terapêuticos.

A relação com a água proporciona aos seus praticantes muito além do que somente benefícios corporais, ela nos enche de energia, nos cura, embeleza, refresca, limpa, relaxa, alivia e revitaliza. Talvez também por estes motivos a atividade realizada em ambiente aquático seja tão prazerosa. (DELGADO, 2001)

Segundo Delgado, 2001, na água, o corpo humano sofre o efeito de alguns fatores como:

- A densidade que nada mais é do que o peso do nosso próprio corpo, ou melhor, é a relação entre a massa de uma substância e seu volume; a flutuação, que é a força experimentada como empuxo para cima que atua em sentido oposto a da gravidade;
- A pressão hidrostática (Lei de Pascal) - “Afirma que a pressão do líquido é exercida igualmente sobre todas as áreas da superfície de um corpo imerso em repouso, a uma determinada profundidade”, esta pressão é exercida igualmente, varia de acordo com a densidade do líquido (água do mar ou doce, rios e lagos) e de acordo com a profundidade do corpo em imersão, quanto mais fundo, mais sofre ação desta pressão;
- E a viscosidade, segundo BONACHELA (1999) é o tipo de atrito (fricção) que ocorre entre as moléculas de um líquido oferecendo resistência ao movimento debaixo da água em qualquer direção, provocando uma turbulência maior ou menor de acordo com a velocidade que executamos o movimento, quanto mais rápido o movimento, maior será o arrasto.

Os movimentos na água podem ser classificados de quatro maneiras, segundo ROCHA (2001):

- Fluxo turbulento: é quando a velocidade do fluxo é aumentada além de um certo nível;
- Fluxo alinhado com a correnteza: é um movimento firme e contínuo do líquido com a velocidade constante em qualquer ponto fixo;
- Formação da esteira: ocorre quando um corpo em movimento na água resulta diferença na pressão da água entre a parte anterior e posterior do corpo;
- Inércia: acontece quando um corpo está em uma velocidade e de repente muda para uma trajetória oposta ao movimento, sofrendo oposição da inércia da água, ocorrendo turbulência.

Estes movimentos que realizamos na água, nos ajudam a entender melhor o efeito dos exercícios e a sensação que sentimos no corpo. A hidroginástica proporciona diversas vantagens, dentre elas, pode-se citar: desenvolvimento da força e da resistência, proporcionando maior fortalecimento muscular; estimula a independência funcional, alivia dores, melhora a autoestima, beneficia os aspectos fisiológicos do corpo como um todo; promove o emagrecimento e melhora no condicionamento físico, aumento na disposição em geral, principalmente nas Atividades da Vida Diária (AVD), é uma ferramenta nas relações sociais, visto que é uma atividade realizada em grupo, previne diversas patologias, não somente aquelas ligadas às articulações, mas também as doenças cardiovasculares e respiratórias, e além de tudo isto, a hidroginástica trabalha importantes valências no corpo para o nosso constante desenvolvimento, como a flexibilidade e força. (ROCHA, 2001). Sua prática para DV se caracteriza principalmente pela forma como o profissional irá desenvolver sua aula, onde quase tudo torna-se adaptável. A atividade pode ser explorada e transformada de acordo com as necessidades do grupo, podendo atender a todas as propostas. Fato curioso é que muitas pessoas acreditam não ser possível à prática desta modalidade para PCD.

O deficiente visual

Em um cotidiano onde os estímulos visuais como símbolos, ícones e referências em imagens, ganham cada vez mais penetração na comunicação, tornando-o cada vez mais orientado visualmente, a perda da visão traz consequências de limitações de independência e locomoção para o indivíduo, principalmente nas atividades do dia a dia. Entretanto, a privação da visão, pode desenvolver o aprimoramento de outras vias sensoriais, como o tato, olfato, audição e paladar, auxiliando na comunicação e tarefas de quem a possui. (RIBEIRO, 2013). Historicamente a deficiência visual traz consigo limitações além da própria incapacidade de enxergar. Acompanha ao deficiente a ideia de que a partir de então as AVD seriam cheias de empecilhos e dependências, impedindo ao DV levar uma vida completa com seus deveres como cidadãos e atividades sociais. Aos poucos vemos que a própria percepção dos DV'S acerca das suas possibilidades vem mudando, quando ele percebe que há diversas ferramentas para se levar uma vida ativa. A independência neste desenvolvimento deve ser explorada, mostrando sua importância não somente nas capacidades físicas, mas também nas psicológicas. (GÂNDARA, 1993)

Além disso, Gândara (1993) afirma que ainda hoje, a maioria dos profissionais especializados e os próprios familiares dos DV'S estão mais preocupados com a alfabetização e locomoção dos mesmos do que com a oferta de atividades físicas regulares onde eles, como cidadãos, possam além de gozar de seus direitos, desenvolver suas capacidades psicomotoras.

Para fins de diagnóstico e classificação da deficiência visual, são realizadas avaliações de acuidade e do campo visual funcional do indivíduo. A acuidade visual é o grau de aptidão do olho e se define como sua capacidade de discriminar detalhes de uma imagem a uma dada distância. Já o campo visual se refere à área total que se consegue enxergar. Em geral é medido em graus e compreende os campos frontal, lateral e nasal. (GREGUOL, 2010)

A DV pode ser classificada em clínica/global e esportiva. A classificação clínica/global é subdividida em cegueira e em visão subnormal ou baixa visão. A cegueira pode ser representada pela perda total ou o resíduo mínimo da visão em ambos os olhos, ela leva o indivíduo a necessitar do método Braile como meio de leitura e escrita, além de várias outras adaptações para a educação. A visão subnormal ou baixa visão, ocorre quando o indivíduo possui acuidade visual baixa, proporcionando ao DV a leitura de materiais impressos a tinta por exemplo, perdendo parcialmente a visão central, mantendo a visão periférica, onde permite-se enxergar, sombras, brilhos, e imagens desfocadas. (GREGUOL, 2010; DIEHL, 2008)

Segundo DIEHL(2008), a classificação esportiva, utilizada no esporte adaptado para cegos onde existem três subdivisões: B1, B2 e B3; onde B significa cego em inglês blind e os números definem o grau do comprometimento visual do indivíduo. Este código foi instituído pela Internacional Blind Sport Association (IBSA), e a classificação diz respeito ao grau de visão no melhor olho após a devida correção. Segue:

- B1 – da falta de percepção visual até a percepção luminosa, com incapacidade de reconhecer a forma da mão em qualquer distância ou direção.
- B2 – falta de capacidade de reconhecer com acuidade a forma da mão para uma acuidade visual de 2/60 (acuidade visual normal para moderada).
- B3 – acuidade visual acima de 2/60 até a acuidade visual 6/60 e/ou um campo visual maior que 5 graus e menor que 20 graus (capacidade visual vai melhorando)

Estas classificações devem considerar o olho com a melhor correção possível, isto é, todos os atletas que usarem lentes de contato ou lentes corretivas deverão usá-las para a classificação, mesmo que não pretendam usá-las para a competição. (DIEHL, 2008)

Pode-se dizer que para os DV'S a prática de atividade física é uma possibilidade que trará o redescobrimto de sua consciência corporal, visto que as ações, sentimentos e toda a comunicação se dão, a partir de então pelo gestual corpóreo (GÂNDARA, 1992).

Em específico na prática de hidroginástica, por estarmos falando de um meio que dentro das ações corporais há um facilitador, o DV pode alcançar grande desenvolvimento, observando o equilíbrio, à força, resistência, agilidade e uma série de outras capacidades. Na perda da capacidade visual, o indivíduo geralmente adquire comportamentos estereotipados, chamados segundo Greguol (2010) de “maneirismos”. Estes comportamentos influem na constante fricção do globo ocular (pisca pisca), no balanço do tronco, braços e mãos, eles são provocados pela intenção de aumentar a estimulação sensorial, especialmente a da função vestibular (equilíbrio), já que a visão é fonte de informações para a manutenção da boa postura corporal. Privando-se deste sentido, o DV apresenta desequilíbrio corporal estático e dinâmico (parado e em movimento), por sua postura permanecer em geral, com a cabeça direcionada para baixo, pernas rígidas, e braços rígidos em frente ao corpo. Este padrão corporal é responsável também por dificuldades em seu deslocamento, seja com auxílio de uma pessoa que enxergue, ou de um cão-guia, ou até mesmo e mais comum de sua bengala. (GREGUOL, 2010)

O equilíbrio é uma valência importante a ser ressaltada, nele estão baseados três sistemas: a visão, a propriocepção e o sistema vestibular. O DV tem descartado o primeiro sistema, onde neste processo deve haver adaptações, no entanto, esta condição alavanca as outras duas a suprirem a ausência da visão, para isso deve haver referências táteis, principalmente, tanto numa atividade desportiva proposta, quanto no dia a dia do indivíduo. Na prática de hidroginástica o equilíbrio pode ser trabalhado através de diversas maneiras como o deslocamento (caminhadas) dentro d'água. (DUARTE, 2003)

É importante ressaltar a atuação profissional nesta atividade, é essencial que este esteja prontamente atento aos praticantes, atento nas correções dos movimentos realizados, especialmente aos com cegueira (total), onde seus movimentos são muito mais limitados que os de baixa visão ou visão subnormal, também à postura evitando anormalidades posturais, e atentos com relação à segurança referente ao meio.

O profissional deve se fazer entender, a prática na água tem um nível de complexidade, e sendo fora do meio em que vivemos o meio terrestre, ela pode ser desfavorável e desconfortável para alguns, a atividade deve ser clara e objetiva, e a descrição dos movimentos é essencial para seu entendimento e realização, além também do auxílio do toque do professor para esclarecer o movimento ao DV. Podemos realizar uma ampla possibilidade de exploração no ambiente em questão, realizar a estimulação apropriada, através da comunicação adequada e isto é possível acontecer numa atividade coletiva como a hidrogenástica, pois mesmo neste formato, devemos nos ater a um olhar individual.

Com isso podemos dizer que o deficiente visual não aprende somente com a convivência com outros DV'S, mas também com pessoas sem a deficiência em questão, potencializando seu desenvolvimento cognitivo facilitando a formação de conceitos e socialização, neste caso, ligados através da atividade física, como exemplo a própria hidrogenástica se fazendo importante em todos estes aspectos.

A hidrogenástica para deficientes visuais

A inclusão de deficientes visuais por meio da atividade física vem crescendo nos últimos anos. O crescimento dos esportes paraolímpicos no cenário mundial e sua crescente divulgação nas mídias possibilitam um espaço fértil para as diferentes práticas de exercícios, como a hidrogenástica.

Em especial aos DV'S, ligamos a prática de exercícios na água como uma forma de reestabelecer e desenvolver suas capacidades motoras e autonomia em função da perda do sentido da visão. A prática de hidrogenástica para este público é um desafio aos profissionais, e um dos fatores que mais causa curiosidade é, como os indivíduos realizarão a atividade sendo que eles não visualizam a execução para poderem realizar a cópia dos movimentos? Pois esta é basicamente a base da aula de hidrogenástica. O aprendizado gradativo dos movimentos depende do domínio da coordenação neuromuscular, agilidade,

percepção do espaço temporal, equilíbrio e força do DV. Ressaltando que todas as percepções sensitivas são exploradas na ausência da visão, principalmente o tato e a audição, que são os sentidos mais apurados e mais utilizados nesta perda.

Através da atividade de hidroginástica salienta-se a importância da retomada da consciência corporal. Na água pode se utilizar todas as suas propriedades e suas influências corporais, com a posição do corpo na vertical, com os pés em contato com o chão a pessoa têm sua referência de segurança. Este contato com a água auxilia no desenvolvimento motor do indivíduo, o atrito com a água permite que aos poucos os movimentos e as amplitudes sejam mais livres, e mais fáceis de realizar, fazendo-se deste um ambiente explorável facilitando a independência motora do indivíduo. Neste momento em contato com a água o profissional pode ousar, e auxiliar o indivíduo a se perceber no meio, onde a criatividade de movimento pode ser alcançada após a vivência com todas as possibilidades articulares e musculares. (GÂNDARA, 1992).

Muitos DV se afastam da vida em grupos e do contato com outras pessoas em seu dia a dia, onde geralmente se veem diferentes no contexto social, assim a hidroginástica proporciona a socialização a interação interpessoal e cooperação. A possibilidade de interagir com um meio não terrestre viabiliza independência de movimentos, segurança e, principalmente, melhoria da autoestima. (RIBEIRO, 2013). Pelo fato de não termos a possibilidade de visualização do movimento, nesta aula adaptada, tentamos fazê-los compreender através de significados propostos por outros meios de percepção a captação da ideia que lhes é transmitida na execução da aula. (GÂNDARA, 1992).

Para que sua realização seja adequada deve haver um reajuste de regras, visto que na prática, o praticante deve visualizar a ação para após realizá-la, este ajuste de regras é necessário para que seja desenvolvido um sistema de informações, entre profissionais e praticantes. É possível através de determinada dinâmica de aula estabelecer como estímulo instrumentos sonoros com músicas, apitos e palmas onde acontece a

variação de intensidade e percepção do ruído, cujo auxílio permite a construção referencial espacial do indivíduo. (DUARTE, 2003)

Segundo Cidade (2002), para o desenvolvimento da hidroginástica com deficientes visuais, o profissional deve estar atento a alguns cuidados básicos como:

- A verbalização das atividades deve ser clara e direcionada, facilitando a percepção do aluno;
- A demonstração do exercício deve acontecer com auxílio físico, possibilitando ao praticante tocar e ser tocado;
- Saber o nome dos praticantes. Onde o profissional assume papel importante na individualidade, segurança, localização e referência dos mesmos;
- Uso de dicas específicas ambientais, acessos, odores, textura das superfícies dos locais, e etc;
- Em casos de indivíduos iniciantes, procurar sempre orientar e apresentar ao local de atividades;
- Evitar ambientes com muitos estímulos sonoros para as atividades em grupo;
- Comunicar o afastamento, deslocamento ou retirada do profissional do local da atividade;
- Não demonstrar excesso de cuidado com o praticante DV, ele é um ser humano, deve ser tratado como igual e com liberdade;
- O profissional de Educação Física deve buscar uma integração de seus conteúdos, com as adaptações necessárias à sua aula;
- Todo o ser humano tem medo do desconhecido, por esta razão, novas atividades devem ser incorporadas por etapas, priorizando sempre a segurança.

Além de todos os cuidados a serem tomados na execução de uma aula de hidroginástica para deficientes visuais, deve-se inicialmente adaptar a atividade, execução do movimento, localização, e aos poucos, de acordo com uma progressão pedagógica pode utilizar dos aprendizados dos participantes na modalidade para ampliarmos

as atividades. Estas adaptações devem acontecer para que haja um melhor conforto do DV dentro d'água.

Para que o indivíduo possa manter a localização no meio, é necessário ter algum local da piscina como referência, por exemplo, o toque numa barra auxiliar ou mesmo na própria raia, onde pode ser feito um controle do espaço individual ocupado, onde mesmo em deslocamento, consigam voltar a sua posição inicial.

No desenvolver da atividade, o profissional tem diversas opções de trabalho; atividades lúdicas (brincadeiras, gincanas, competições internas), atividades localizadas, atividades aeróbias, entre outras, assim como a utilização de materiais, música e todos os elementos que envolvem o meio aquático que é a piscina. Sempre se adequando às características do grupo e mantendo um olhar individual dentro da atividade.

A Experiência

A experiência relatada a seguir foi realizada com um grupo de DV integrantes do Programa de Extensão Paradesporto, de uma IES em Porto Alegre que já realizavam aulas de natação, há pelo menos um ano onde a atividade de hidroginástica foi sendo introduzida aos poucos.

Inicialmente, a proposta das aulas de hidroginástica surgiu pela ideia e anseio de alguns alunos, em poder praticá-la, o que foi bem aceita pelo professor e coordenador, e aos poucos foi sendo incorporada na programação do programa. Um horário fixo foi destinado a prática da hidroginástica independente da prática de natação, como opção complementar. Ela foi bem aceita e com o passar do tempo ganhando mais adeptos.

As aulas foram realizadas a partir da proposta de uma aula tradicional, porém, diferente da maioria das vezes, o professor manteve-se dentro da água para auxiliar e demonstrar os movimentos aos participantes através da descrição dos exercícios, e do toque. Aos poucos algumas adaptações foram sendo feitas para melhorar a rotina das aulas. Muitas destas adequações foram observadas pelos próprios alunos a fim de transmitir seus medos, receios e necessidades. Muitas

vezes as adequações aconteciam no momento da aula, em outras situações na aula seguinte.

Adequou-se a disposição dos alunos, usando como referência as raias da piscina, onde ela deveria tocar ou ficar próxima às costas dos alunos, facilitando assim, seu retorno ou permanência na posição inicial, seja em exercícios de deslocamentos ou no lugar. Inicialmente os movimentos eram realizados usando somente um seguimento (pernas ou braços), para que em seguida fosse incluído outro seguimento e assim os movimentos passavam a ser alternados. Nas primeiras aulas, não foram utilizados materiais, aos poucos foram sendo introduzidos halteres e acqua tubos.

A música foi utilizada somente como fundo musical suave, visto que, se houver muitos ruídos no ambiente dificulta a comunicação entre o DV e o professor. A vivência descrita neste relato ressalta a importância da percepção do profissional aos detalhes na condução da aula, para que haja melhor envolvimento do DV nas práticas de hidrogenástica.

Considerações finais

A prática da hidrogenástica complementar a da natação, contribuiu para a melhora da consciência corporal dos praticantes DV, o que auxiliou consideravelmente a melhora da técnica da natação. Observou-se que os participantes que iniciaram no Programa recentemente sem nenhum contato inicial com o ambiente aquático, apresentaram melhora na coordenação motora e interação social com a prática da hidrogenástica.

Os alunos puderam desenvolver maiores capacidades coordenativas com o auxílio dos padrões de movimento da hidrogenástica, fazendo com que sua consciência corporal, boa postura na realização dos exercícios e maior dimensão do espaço das raias colaborassem no desenvolvimento dos nados trabalhados em aula.

Com relação percepção espaço temporal na prática da natação observou-se uma melhora em sua localização na piscina, tendo em

vista o fato de que se perde o contato dos pés com o fundo da piscina passando de uma posição vertical com pés no fundo para uma horizontalizada com perda total deste contato. A partir disso, os alunos praticantes de natação aprimoraram sua localização nas dimensões da raia, possibilitando um nado mais retilíneo ao invés de realizarem o deslocamento de seu corpo modo curvilíneo (zigzague). Esta observação parte do princípio da melhora da técnica dos nados, onde são realizados com mais segurança e tranquilidade.

Acredita-se também que a prática da hidroginástica melhora as capacidades físicas e desenvolve a consciência corporal, contribuindo para a mobilidade do DV e sua conseqüente autonomia. No que diz respeito aos aspectos sociais, o desenvolvimento das atividades, formou um grupo homogêneo, onde todos cooperam e contribuem para o bom andamento das atividades propostas. Aos poucos as experiências aquáticas puderam ser exploradas de diferentes maneiras, realizando-se aulas em grupos com movimentos simultâneos, desenvolvendo a interação entre os alunos.

Referências

- ARAÚJO, P. F. Desporto adaptado no Brail: origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Indesp, 1998.
- BONACHELA, Vicente. Manual Básico de Hidroginástica. Rio de Janeiro: 2ª edição: Sprint, 1999.
- CHIBENI, Silvio Seno. Algumas Observações Sobre o “Método Científico”. Departamento de Filosofia IFCH Unicamp, Campinas. Material didático, Dez. 2006.
- CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. 124 p. (Didática, n. 64)
- DELGADO, Cesar Augusto/ DELGADO, Shirley de Jesus Gomes Nogueira. A prática da hidroginástica. Rio de Janeiro: Sprint, 2001
- DIEHL, Rosilene Moraes. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos. São Paulo: Phorte, 2008. 2ª Edição.

DUARTE, Edson; SANTOS, Tereza Paula dos. **Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: experiências e intervenções pedagógicas.** Rio de Janeiro, RJ. Guanabara Koogan, 2003.

FIGUEIREDO, Suely Aparecida S. Hidroginástica. Rio de Janeiro: 2ª edição: Sprint, 1999.

GÂNDARA, Mari. A expressão corporal do deficiente visual. Campinas, SP. SEDES/ ABDA, 1992.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Rio Claro, Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar/abr. 1995.

GREGUOL, Márcia. Natação Adaptada: em busca do movimento com autonomia. Barueri, SP: Manole, 2010.

RIBEIRO, Regina Kátia Cerqueira. Orientação e mobilidade da pessoa com cegueira adquirida: os benefícios do meio aquático como facilitador da aprendizagem. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant (IBC). 56ª Edição. Dez. 2013.

ROCHA, Júlio Cezar Chaves Rocha. **Hidroginástica – Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: 4ª edição: Sprint, 2001.

SANTOS, Carlos Antonio dos. **NATAÇÃO – Ensino e Aprendizagem.** Rio de Janeiro – Editora Sprint, 1996.

SILVA, Rita de Fátima da; ARAÚJO, Paulo Ferreira de; JÚNIOR, Luiz Seabra. Educação Física Adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Rodrigo Luis Ferreira da; SOUZA, Ana Karla Castro; MOURA, Thalita de Andrade Almeida. Efeitos da hidroginástica sobre aspectos psicomotores de deficientes visuais. Buenos Aires, Argentina. EFDportes.com, revista digital, Dez 2012.

Esporte, tecnologia e inclusão: o caso da modalidade de Esgrima em Cadeira de Rodas

*Ricardo Moraes Pavani**
*Sérgio Adalberto Pavani***

Introdução

Um dos problemas principais abordados na pesquisa “ESPORTE, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: o caso da modalidade de Esgrima em Cadeira de Rodas” é demonstrar a necessidade de uma convergência de saberes para uma aumentar a performance do atleta paralímpico, envolvendo as fronteiras do conhecimento disciplinar do social e do individual, do humano e do natural, da técnica e da fisiologia.

A Esgrima em Cadeira de Rodas (ECR) começou a ser praticada no Departamento de Lesados Medulares de Rockwood (Cardiff), na Inglaterra. A ECR surge, como uma adaptação da Esgrima Convencional (EC) e se desenvolve no mundo oficialmente como uma modalidade esportiva paralímpica a ser praticada em cadeira de rodas, por pessoas com deficiência física (NAZARETH, 2009).

As adaptações e os avanços tecnológicos fazem parte da evolução do ser humano e não poderiam ser dissociados dos esportes. No caso específico da Esgrima, existem avanços tecnológicos em relação à liberdade do atleta, um sistema elétrico sem fio foi desenvolvido, visando a sinalização do contato entre os adversários.

* Professor do programa de pós-graduação reabilitação e inclusão do Centro Universitário Metodista IPA

** Professor da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

No que diz respeito à Esgrima Adaptada (EA), esta tecnologia também tornará o atleta mais independente, mas as principais dificuldades observadas na modalidade referem-se ao acesso ao Fixador de Esgrima em Cadeira de Rodas. As dificuldades identificadas na competição vão desde as mais simples e universais como a acessibilidade e serviços básicos (atendimento às necessidades fisiológicas, transporte etc.) até às necessidades de diversos auxiliares necessários para que os jogos sejam possíveis, bem como o longo tempo demandado para a preparação em cada um dos confrontos (PAVANI, 2011).

Observando as dificuldades e a dependência dos atletas ao praticarem a modalidade esportiva, assim como o elevado número de auxiliares envolvidos no decorrer de uma competição de Esgrima em Cadeira de Rodas, onerando o evento e tornando-o menos atraente ao público em geral devido ao longo tempo de espera entre os combates, buscou-se, através das boas técnicas de engenharia, uma inovação visando a independência do atleta.

O objetivo principal desta pesquisa é demonstrar a adequação de novos processos e produtos tecnológicos adaptados para a qualificação e inclusão social do atleta paralímpico, envolvendo o esporte e no caso específico a Esgrima adaptada para cadeirantes, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida e desenvolvimento de sua saúde física e mental.

Esporte *versus* Independência

A questão do esporte paralímpico necessita de uma abordagem mais ampla em que a resignificação da simbiogênese enquanto filosofia de projeto constitui um recurso teórico importantíssimo para abordar o dilema e a complexidade provenientes da emergência e das interações orgânicas e inorgânicas entre seres humanos e máquinas, redes e a vida em sociedade em simbiose com a nossa natureza.

A teoria da simbiogênese implica uma mudança de percepção no pensamento evolutivo. Enquanto a teoria convencional concebe o desdobramento da vida como um processo no qual as espécies divergem

umas das outras, Lynn Margulis (MARGULIS, 2001) afirma que a formação de novas entidades compostas através da simbiose de organismos, antes independentes, tem sido a mais poderosa força da evolução.

Geralmente, utilizam-se diferentes termos como utensílios, ferramentas e artefatos, máquinas, aparelhos e dispositivos para dar conta das criações e invenções humanas que servem de suporte para a vida ou para a morte. Nesta visão, a abordagem prioriza três grandes famílias de relações simbióticas entre a vida humana e as máquinas, ou seja, *symbios* de amplificação humana envolvendo a interface corpo, máquinas e softwares.

As máquinas “musculares” são aquelas que produzem *symbios* com o objetivo de amplificação muscular ou motora visando à substituição amplificada da força física humana e a mecanização da locomoção. As máquinas “sensórias” são aquelas que produzem *symbios* com objetivo de amplificação dos sentidos humanos e operam como extensões dos sentidos especializados como a visão e a audição. As máquinas “cognitivas” são aquelas que produzem *symbios* com objetivo de amplificação das habilidades cognitivas.

Propõe-se uma primeira escala envolver apenas o acoplamento simples entre o *symbios* e o corpo, desconsiderando de intervenção cirúrgica e uso de componentes com programação microeletrônica ou informacional, apenas envolve um acoplamento com interface para melhoramento clínico e reeducacional. Trata-se de máquinas ou artefatos mecânicos e elétricos que visam à amplificação ou reparo de déficits motores, sensórios ou cognitivos, sem acoplamentos cibernéticos ou intervenção cirúrgica que visem à independência de atletas paraolímpicos.

Assim, os equipamentos para a prática do esporte paralímpico não devem ser simplesmente adaptados ao cadeirante, mas incorporados à sua estrutura fisiológica, ou seja, a concepção dos equipamentos e o próprio regramento do esporte não devem ser concebidos a partir de um olhar externo, mas partir da ótica e da realidade do atleta.

Esgrima em Cadeira de Rodas

Segundo Araújo (1998), o advento do esporte adaptado iniciou-se após a I Guerra Mundial devido à necessidade de reinserção na sociedade de pessoas deficientes, em sua grande maioria, vítimas da guerra. Considerando a extensão dos processos adaptativos na formação dos esportes para pessoa com deficiência, Castro (2005) coloca que Esporte Adaptado (EA) é aquele que foi modificado, ajustado nas suas estruturas físicas (equipamentos, locais e materiais) e de procedimentos (regras e organização) no sentido de possibilitar a sua prática por pessoas com deficiência física.

As atividades desportivas adaptadas foram introduzidas pelo médico neurologista Ludwig Guttmann no Centro de Reabilitação de Stoke Mandeville, Inglaterra, no ano de 1944, como parte essencial no tratamento médico de lesados medulares, auxiliando na restauração e manutenção da atividade mental e na autoconfiança (GUTTMANN, 1981). Ele acreditava que o esporte possuía a fórmula para motivar e diminuir o tédio da vida desocupada de um deficiente físico, mas mostrou que todas as pessoas com algum tipo de deficiência poderiam praticar atividades físicas e esportivas reintegrando-se à sociedade (ROSADAS, 1989).

A Esgrima em Cadeira de Rodas (ECR) surgiu como uma adaptação da Esgrima Convencional (EC) e se desenvolveu oficialmente como uma modalidade esportiva paralímpica a ser praticada por pessoas com deficiência física (NAZARETH, 2009).

A Esgrima Adaptada (EA) mais conhecida e praticada é a esgrima com cadeira de rodas (ECR), por ser a única modalidade oficialmente reconhecida nas paralimpíadas (NAZARETH, 2001) requer dos atletas com deficiência locomotora criatividade, velocidade, reflexos apurados, astúcia e determinação.

A ECR que é administrada pelo Comitê Executivo de Esgrima do Comitê Paraolímpico Internacional e segue as regras da Federação Internacional de Esgrima, começou a ser praticada no Departamento de Lesados Medulares de Rockwood em Cardiff, na Inglaterra, mas

foi apresentada ao público por ocasião dos Jogos de Stoke Mandeville, realizados em 1953; demonstrando ser um esporte de grande potencial, para ser desenvolvido com os pacientes com deficiência (MARTÍNEZ, 1994; ADAMS, 1985).

Características da Esgrima em Cadeira de Rodas

A atividade do esgrimista é composta por diversos movimentos especializados (gestos ou movimentos técnicos específicos de Esgrima) e não especializados (movimentos diversos) com ou sem ação da lâmina.

Todos os movimentos técnicos especializados ou não, utilizados nas diversas variantes do jogo combativo, com a intenção fim de tocar, são denominados de ações de Esgrima. A troca de ações entre o adversário, de forma contínua ou descontínua, durante um determinado período de tempo, no combate com intenções táticas, é definida como *frases d'armas*. Tais conjuntos de trocas de ações entre ambos os esgrimistas do assalto (duelo) formam o desenho de jogo combativo na Esgrima (ARKAYEV, 1991).

Uma das peculiaridades da esgrima em cadeira de rodas é a forma na qual são computados os pontos. As vestimentas dos atletas têm sensores que indicam quando o atleta foi tocado. Tanto o público quanto os esgrimistas e juízes podem acompanhar o placar do duelo. Quando o toque da arma resulta em ponto, uma das luzes – vermelha ou verde – que representa cada atleta se acende. Quando ocorre um toque não válido, é acesa uma luz branca (COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO, 2016).

Na primeira rodada dos torneios individuais, os confrontos duram no máximo quatro minutos e o vencedor é quem marca cinco pontos até o fim do combate. As etapas seguintes têm três tempos de três minutos cada, com intervalos de um minuto. Ganha o esgrimista que fizer 15 pontos ou o que tiver a maior pontuação ao final do combate. Caso haja empate, há prorrogações de um minuto até que um dos atletas atinja o outro, numa espécie de “morte súbita” (COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO, 2016).

Terreno de Jogo

No duelo da ECR, as cadeiras de rodas não se deslocam, ocorrendo apenas o ajuste da distância entre os esgrimistas para início do combate. As cadeiras são fixas no solo através de um equipamento específico denominado fixador de cadeiras de rodas. Os esgrimistas devem sentar-se em cadeiras de rodas que atendam às regras vigentes da IWF e FIE (IWF, 2011).

O primeiro fixador de ECR foi produzido pela Itália, equipamento muito pesado e de difícil manejo, mas os atuais fixadores são mais leves e resistentes e foram apresentados nas Paraolimpíadas de Atenas, em 2004 (NAZARETH, 2009).

O terreno de jogo deve ter uma superfície uniforme, sem oferecer vantagem ou desvantagem para qualquer um dos dois esgrimistas. A parte do campo de jogo usada para esgrima é chamada de pista (IWF, 2011).

A pista metálica, superfície onde o fixador da Esgrima em Cadeira de Rodas é montado, é considerada o terreno de jogo dos esgrimistas, pelo Regulamento Oficial da Federação Internacional de Esgrima (FIE, 2016).

A pista da EC deve ter 14 metros de comprimento por 1,50 a 2,00 metros de largura, devendo ser constituída de material capaz de conduzir corrente para que a mesma possa ser aterrada, evitando que o aparelho de sinalização seja acionado toda vez que o esgrimista tocar no chão. Na ECR, a pista é menor e tem 4,5 metros de comprimento por 2,5 metros de largura (COMITE PARAOLÍMPICO BRASILEIRO, 2016).

Na ECR, os esgrimistas não se deslocam durante o assalto, pois as cadeiras de rodas são bloqueadas pelo fixador de cadeira de rodas, permitindo aos esgrimistas jogarem com segurança e sem o receio de virar a cadeira e causar acidentes. Nesta modalidade esportiva, é usado um fixador de cadeira de rodas para cada esgrimista, sendo colocado sobre a pista para fixação de cadeiras de rodas (IWF, 2011).

ESPORTE, TECNOLOGIA E INCLUSÃO:
O CASO DA MODALIDADE DE ESGRIMA EM CADEIRA DE RODAS

Os fixadores de cadeira são constituídos por duas plataformas, medindo cada uma 78 cm de diâmetro, que estão unidas uma à outra por uma barra central formando uma disposição em ângulo de 110°. As plataformas têm um par de sistemas de agarre, para fixação das rodas da cadeira, impedindo que elas se desloquem durante o combate. Não podem existir oscilações e movimento das cadeiras em relação à plataforma (NAZARETH, 2009).

O fixador deve ser organizado de forma a permitir que os esgrimistas utilizem o braço dominante (braço de esgrima preferido) para o jogo (IWF, 2011). No jogo entre atletas com braços dominantes, destro e canhoto, é o gasto um tempo significativo para trocar a posição das plataformas do fixador, sendo realizada manualmente pelo auxiliar de pista, abrangendo o destravamento do pino de travamento da plataforma junto a haste central que une as plataformas do fixador, a inversão da plataforma para a posição desejada e travamento da plataforma, para posterior fixação da cadeira de rodas de Esgrima.

Figura 1 - Vista Superior da posição dos esgrimistas no fixador de ECR



(Fonte ASASEPODE, 2016)

Todos os fixadores usados em competições devem ter sido previamente aprovados pela *International Wheelchair Fencing Executive Committee*, seguindo as diretrizes da entidade (IWF, 2011). Em com-

petições oficiais, o fixador de cadeira de rodas deve estar disposto sobre a pista metálica de Esgrima que deve ser aterrada ao aparelho de sinalização de toques.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa de campo e experimental com construção do processo de desenvolvimento de produto onde os dados são relatados de forma qualitativa e quantitativa, resultando em patente internacional. Primeiramente, foi realizada a busca de anterioridade na base nacional do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI, 2016) e nas bases internacionais *Esp@cenet – European Patent Office* (EPO, 2016) e no *United States Patent and Trademark Office* (USPTO, 2016).

A seleção das Patentes de Invenção (PI) e Patentes de Modificação de Utilidade (MU) foi realizada por descritores presentes nos títulos e resumos destas patentes, cujo filtro abrangeu todas as palavras (a expressão exata, qualquer uma das palavras e a palavra aproximada). Os descritores foram “esgrima”, “fixador de cadeira de rodas” e “cadeira de rodas”. Não haviam ocorrências na busca de patentes para o descritores com o título ou presentes no resumo, “esgrima” e “fixador de cadeira de rodas”. Na utilização do descritor “cadeira de rodas” no título ocorreram 128 (cento e vinte e oito) processos enquanto para o uso do mesmo descritor no resumo ocorreram 230 (duzentos e trinta) processos.

Foram encontrados 17 (dezessete) processos que satisfizeram à pesquisa das patentes concedidas com o descritor “cadeira AND rodas” no título e 18 (dezoito) processos que satisfizeram à pesquisa das patentes concedidas com o mesmo descritor no resumo.

Entre as ocorrências foram encontradas as seguintes seções da Classificação Internacional de Patentes (CIP):

- “A” que representa as patentes enquadradas na seção Necessidades Humanas;
- “B” que representa as patentes enquadradas na seção Operações de Processos e Transporte;

- “E” que representa as patentes enquadradas em Construções Fixas;
- “H” que representa Eletricidade.

A CIP, adotado pelo INPI desde 2014, é o sistema de classificação internacional criado a partir do Acordo de Estrasburgo (1971), cujas áreas tecnológicas são divididas nas classes A até H, havendo em cada classe, subclasses, grupos principais e grupos, em um sistema hierárquico.

Delimitação da Pesquisa

A busca foi realizada através da seção “A” - Necessidades humana, subclasse a 61- Ciências médicas ou veterinária; higiene e seção “B” - Operações de processamento; transporte, subclasse Selins ou assentos de bicicletas; acessórios próprios para bicicletas e não incluídos em outro local. Com os descritores “cadeira de rodas”, “fixador de cadeira de rodas”, “sistema de fixação” e “esgrima”.

As Seções, Classes, Subclasses, Grupos principais e Subgrupos descritos abaixo estão relacionados com a busca preliminar de anterioridade relacionada à temática desta pesquisa:

- Seção “A”, Classe 61, Subclasse “F” (A61 F), classificado como filtros implantáveis nos vasos sanguíneos, próteses, dispositivos que promovem desobstrução ou previnem colapso de estruturas tubulares do corpo; dispositivos ortopédicos, de enfermagem ou anticoncepcionais, fomentação; tratamento ou proteção dos olhos ou ouvidos; atadura, curativos ou almofadas absorventes; estojos para primeiros socorros;
- Seção “A”, Classe 61, Subclasse “G” (A61 G), classificado como transporte, pessoal ou acomodação especialmente adaptada para pacientes ou pessoas deficientes físicas; mesas ou cadeiras cirúrgicas; cadeira de dentistas; dispositivos para sepultamento, classificado no Grupo Principal e no Subgrupo 5/02, classificado como impulsionados pelo paciente ou deficiente físico;
- Seção “A” Classe 63, classificado como aparelhos para exercícios físicos, ginástica, natação, escalada ou esgrima; jogos de

bola; equipamento para exercícios. Classe B, caracterizado com Aparelhos para exercícios físicos, ginástica, natação, escalada ou esgrima; Jogos de bola; Equipamento para exercícios. Grupo principal e Subgrupo 69/00: Objetos ou aparelhos de treinamento para esportes especiais (treinamento de paraquedistas B 64 D 23/00). Subgrupo 69/02, caracterizado para esgrima. Também se enquadra no Grupo especial 71/00, caracterizado como Acessórios de jogos ou esportes não abrangidos pelos grupos 1/00 a 69/00 (acessórios para dar partida A 63 K 3/02);

- Seção B, Classe 62, classificado como veículos terrestres para tráfegar e outra maneira que não sobre trilhos. Classe M, classificado como Propulsão pelo condutor de veículos com rodas ou de trenós; Propulsão mecânica de trenós ou bicicletas; Transmissões especialmente adaptadas para tais veículos. Grupo principal e Subgrupo 1/14 caracterizado como, de uso exclusivamente manual (manivelas per se 3/00).

O pedido de patente de invenção do fixador servo-assistido (FSA) é classificado segundo a *International Patent Classification (IPC)* nas seguintes seções, classes, subclasses, grupos principais e subgrupos: A61G5/02; A63B69/02; A63B71/00; B62M1/14, sendo publicado na revista do INPI número 2227, com o número do pedido de patente de invenção BR 10 2013 008795-5 A2.

Resultados e Discussão

A presente pesquisa resultou no desenvolvimento de um projeto de modelos de pistas auxiliares, ou seja, plataformas de fixação de cadeiras de rodas para competição de esgrima para a universalização do esporte de esgrima. Além das características ergonômicas aplicáveis diretamente aos atletas, foi levada em consideração a participação dos auxiliares da esgrima adaptada, pois os dispositivos disponíveis são de difícil utilização, além de retardar o jogo da esgrima (PAVANI, 2011).

Outro fator a ser considerado é a maior de independência do atleta cadeirante que pode praticar seu esporte com a mínima participação dos auxiliares, sendo que este estudo apresenta a concepção de uma pista auxiliar com dispositivos que permitem a rápida fixação de uma cadeira de rodas através de atuadores hidráulicos ou pneumáticos. O acionamento da fixação pode ser realizado pelo próprio atleta (cadeirante ou não) ou pelo árbitro/mesário da esgrima.

A atividade será desenvolvida em quatro etapas:

- 1- Levantamento das necessidades e possibilidades dos atletas e do esporte; Sistematização de dados como base para a prototipagem das pistas auxiliares; Obtenção de dados através de questionários, entrevistas e pesquisa bibliográfica;
- 2- Formação da equipe técnica especializada e estagiários especialistas em clínica esportista e engenharia; Elaboração de protótipos; Predefinição do sistema que será implantado de acordo com os projetos elaborados; Seleção de voluntários; Desenvolvimento do treinamento dos voluntários para a operação do sistema; Ajustes e regulagem do sistema; Início da adequação de ambientes; Elaboração dos desenhos e levantamento de custos para a execução de protótipos finais; Concepção e construção do protótipo funcional de pista auxiliar manual, ou seja, com ajustes da pista realizados por auxiliares;
- 3- Concepção e construção final do protótipo funcional de pista auxiliar mecanizada, ou seja, com ajustes da pista realizada por atletas (cadeirantes) ou auxiliares através de dispositivos hidráulicos e/ou pneumáticos e acionadores elétricos; Testes do protótipo final; Apresentação do projeto à comunidade; Implantação do sistema; Avaliação de resultados;
- 4- Proposta de alteração da legislação relativa ao esporte para a utilização destes novos dispositivos.

As etapas 1 e 2 já estão completas e a etapa 3 está em realização. O equipamento proposto para substituir a pista de esgrima atual

foi projetado para propiciar independência ao atleta de esgrima paraolímpica, eliminando ou minimizando os auxílios atualmente necessários para que ocorra o jogo entre dois cadeirantes. Serão implementadas as seguintes alterações, quando relacionadas com as plataformas de ECR existentes (PAVANI, 2011):

- Acesso sem rampas para facilitar o acesso à plataforma de praticamente todos os atletas com alguma motricidade superior;
- Fixação das cadeiras através de três ou quatro cilindros pneumáticos, com comandos independentes para cada uma das plataformas, com comando local realizado pelos atletas ou juízes, com comando eletropneumático tipo umbilical através de botoeira específica;
- Plataformas com entrada dupla, permitindo a ação de destros ou canhotos, sem alterações da plataforma;
- Correção da distância das plataformas através de um sistema de motoredutor com acionamento de um fuso;
- O sistema contará com um compressor com acionamento elétrico e todos os acionamentos serão em 24 VDC por razões de segurança, exceto o compressor principal que não estará ligado a plataforma.

O fixador servo-assistido (FSA) para esgrima adaptada foi desenvolvido para a fixação de cadeiras de rodas adaptadas para competições de esgrima adaptada para pessoas com lesões medulares, amputados e deficientes mentais, em suas três modalidades: espada, florete e sabre.

Os estudos atuais indicam a possibilidade de uso em outros esportes adaptados para o mesmo público como as competições de arremesso (dardo, disco, martelo e peso) para cadeirantes. O FSA para esgrima adaptada objetiva a independência do atleta com deficiência, permitindo que este possa treinar e competir sem a necessidade de terceiros para fixar a cadeira, pois este é um requisito fundamental para esta modalidade de competição.

Considerações

Este estudo constatou obstáculos frente ao avanço tecnológico envolvendo os esportes paraolímpicos. A temática abordada por intermédio desta metodologia e as estratégias empregadas evidenciaram a motivação e o interesse pelo aperfeiçoamento do conhecimento, mostrando a efetiva contribuição para os atletas da modalidade ECR, colaborando para sua inclusão social através da independência para a prática esportiva, por meio do processo de desenvolvimento de um novo produto capaz demonstrar a adequação de processos e produtos tecnológicos adaptados para a qualificação do esporte e no caso específico um esporte adaptado para cadeirantes.

Assim, a apresentação do processo de criação de um produto facilitador da inclusão social no esporte da ECR para atletas cadeirantes, contribuindo para a efetiva inclusão e independência dos esgrimistas paraolímpicos, torna-se útil e necessária.

O FSA materializa o potencial da abordagem simbiogênica aplicada à cooperação da interface entre a realidade orgânica e inorgânica mediada pelas tecnologias assistivas que visam suprir, reduzir ou ampliar funcionalidades deficitárias congênitas ou transtornos adquiridos principalmente motores através da modalidade de Esgrima em Cadeira de Rodas, auxiliando na maior independência e qualidade de vida do atleta paralímpico.

Referências

- ADAMS, R. C. *et. al.* Jogos, esportes e exercícios para o deficiente Físico, 3 ed., Tradução de Ângela G. Marx, São Paulo: Manole, 1985.
- ARAÚJO, P. F. Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, INDESP, 1998.
- ASASEPODE - Associação de Servidores da Área de Segurança Portadores de Deficiências do Estado do Rio grande do Sul. Disponível em < <http://www.asasepode.org.br/esgrima.htm> > Acesso em 21 mar 2016.
- ARKAYEV, V. A. La esgrima. Tradução de Israel Afonso, Habana: Pueblo y Educación, 1991. Disponível em < <http://www.asasepode.org.br/esgrima.htm> > Acesso em 21 mar 2016.

COMITÊ PARAOLÍMPICO BRASILEIRO. Esgrima em Cadeira de Rodas. Disponível em < www.cpb.org.br/area-tecnica/modalidades/esgrima > Acesso em 21 mar. 2016.

EPO - Esp@cenet – European Patent Office. Disponível em <<http://www.epo.org>> Acesso em 21 mar 2016.

FIE - Federação Internacional de Esgrima. Disponível em < fie.org > Acesso em 21 mar 2016.

GUTTMANN, L. Lesionados medulares: tratamiento global e investigación. Barcelona: Editorial JIMS, 1981.

INPI - Instituto Nacional da Propriedade Industrial. Disponível em <<http://www.inpi.gov.br/>> Acesso em 21 mar 2016.

IWF - International Wheelchair Fencing Rules for Competition. Book 1, Book 3 - Technical Rules. Version: March 20th, 2011.

MARGULIS, Lynn. O Planeta Simbiótico: nova perspectiva da evolução. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

MARTÍNEZ, A. V. Esgrima en silla de ruedas. In: Comité Olímpico Español. Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales. Madrid: Carácter, p. 196.203, 1994

NAZARETH, V. L. Proposta de ensino básico da esgrima para adolescentes surdos. Dissertação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, São Paulo, 2001.

NAZARETH, V. L. Esgrima em Cadeira de Rodas: pedagogia de ensino a partir das dimensões e contexto da modalidade. Tese, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, São Paulo, 2009.

PAVANI, Ricardo Moraes. Esporte, Tecnologia e Inclusão: o caso da modalidade de esgrima adaptada para atletas cadeirantes. FIEP Bulletin. Journal of the International of Physical Education. Boletim da Federação Internacional de Educação Física. Volume 81- Special Edition, Foz do Iguaçu, Paraná, 2011.

ROSADAS, Sidney Carvalho. Atividade Física Adaptada e Jogos esportivos para deficientes: Eu posso. Você duvida? Atheneu. Rio de Janeiro, São Paulo, 1989.

USPTO - United States Patent and Trademark Office. Disponível em < <http://patft.uspto.gov/> > Acesso em 21 mar 2016.

Importância das oficinas terapêuticas e pedagógicas para socialização e inclusão na doença mental

*Lia Teresinha Hoffmann**
*Dinesa Alis Hoffmann de Castro***

Introdução

A OMS considera saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social”, enfatizando que o comportamento saudável de cada indivíduo depende muito de sua saúde mental. Para Sampaio (2003) a relação saúde/doença mental expressa às condições e estilo de vida de uma sociedade, representado nas diversas qualidades do processo vital e competências para enfrentar desafios, agressões, conflitos e mudanças, de natureza biológica e psicológica.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS/2001), os transtornos mentais representam quatro das dez principais causas de incapacitação em todo o mundo e esse crescente ônus representa um alto custo em termos de: sofrimento humano, incapacidade e prejuízos econômicos.

Os transtornos mentais e de comportamento (TMC) são uma série de distúrbios definidos pela OMS (1993) na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde Correlatos (CID-10).

* Educadora Física/UFRGS, Fisioterapeuta/IPA, Administradora e Mestre em Engenharia de Produção Ergonomia/UFRGS

** Pedagogia, Licenciatura Plena, Centro Universitário Metodista IPA; Especialização em: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Avantis; Supervisão e Orientação Educacional, Uniritter; Docente nos Anos Iniciais, Rede Estadual /RS

São exemplos: a esquizofrenia, a depressão, o retardo mental, como também os transtornos devidos ao uso de substâncias psicoativas. Estes transtornos geralmente são caracterizados pela combinação de emoções, ideias, comportamentos e relacionamentos anormais com outras pessoas.

Com o processo da Reforma Psiquiátrica e as novas possibilidades de tratamento para as pessoas com transtornos mentais, a sociedade se depara com a questão de como se relacionar com essa população. De acordo com Salles e Barros (2013), ainda persiste velhos modelos de tratamentos, mas há a reinvenção de novas formas de lidar no cotidiano das pessoas com transtornos mentais, em um processo dialético de exclusão e inclusão social.

Na busca de melhorias na assistência à saúde mental, surgem em vários municípios os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), como dispositivos eficazes na diminuição de internações e na mudança do modelo assistencial, sendo um serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (SUS), lugar de referência e tratamento para pessoas que sofrem de TMC.

O objetivo do CAPS é oferecer atendimento à população de sua área de abrangência, realizando acompanhamento clínico e a reinserção social dos usuários pelo acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis e fortalecimento dos laços familiares e comunitários (BRASIL, 2004).

A integração social é resultado das relações sociais estabelecidas no nosso cotidiano que para Salles e Barros (2013) é onde as pessoas se aproximam e se afastam, podendo construir redes de relações de suporte ou situações de isolamento como também manter relação uns com os outros de forma igualitária ou a partir da dominação e subordinação.

Sluzki (1997) citado por Salles e Barros (2013) afirma que esta rede de relações oferece suporte a uma pessoa na sociedade e que não é restrita somente ao núcleo familiar, mas incluem “todos os vínculos interpessoais significativos do sujeito: amigos, relações de trabalho, de estudo e na comunidade”.

IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS TERAPÊUTICAS E PEDAGÓGICAS PARA SOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO NA DOENÇA MENTAL

Com isto, Salles e Barros (2013) conceituam a rede social como um sistema aberto em um processo de construção e intercâmbio dinâmico permanente tanto individual, quanto coletivo. Consideram que as redes sociais são de extrema importância para todos e assim a comunidade como um todo precisa ter uma atitude de inclusão ativa indistintamente.

No caso da saúde mental a sociedade precisa acolher e incluir as pessoas com transtornos mentais, sendo preciso transformar o modo de olhar estas pessoas como os “outros” e inseri-los em uma rede social efetiva.

Atualmente a Reforma Psiquiátrica no Brasil, busca a desinstitucionalização e inclusão, integrando as pessoas com sofrimento psíquico nos diferentes espaços da sociedade. Este aspecto do resgate da cidadania de pessoas com transtornos psíquicos, fez com que a saúde mental assumisse uma dimensão de ações multidisciplinares onde diferentes áreas de conhecimento têm percebido a necessidade de inter-relacionar seus conteúdos na busca por melhores formas de intervir no campo da saúde mental.

As oficinas terapêuticas se caracterizam como “atividades grupais de socialização, expressão e inserção social” (BRASIL, 1991). A associação das oficinas terapêuticas, do trabalho e a reabilitação possuem inúmeras variações na prática ou no contexto onde é operacionalizada. E sua utilização, como ferramenta pedagógica, visa à integração e inserção social de pessoas com déficit cognitivo e doentes mentais, através da prática de atividades artísticas, artesanais e lúdicas. Nestas ações busca-se valorizar a autoestima, respeito às especificidades de cada pessoa, facilitar as relações interpessoais, à interação, a integração e a reinserção no contexto escolar.

Para Carnevalli (2004) a oficina é um espaço onde os integrantes podem se comunicar um com os outros, viver e ver suas limitações e habilidades. Tem por finalidade fazer com que o sujeito tenha autonomia e capacitá-lo para o exercício profissional e sua reinserção social. Os usuários precisaram viver com regras e limites e, para que

isso seja possível, é necessário que haja postura profissional adequada para mediar esta relação estabelecida entre o sujeito e a realidade ali encontrada.

Silva, Orichio e Mayworm (2010) referem que Minzoni (1974), utilizava o termo terapia psicossocial e em sua definição considerava como atividades terapêuticas ao usuário, envolvendo atendimento a nível individual como em grupo, e atividades de trabalho e recreação. Cita como exemplos:

- Atividades de trabalho e recreação e as subdivide em motoras (ginástica, voleibol, trabalho em couro e madeira, entre outros);
- Autoexpressivas (atividades espontâneas e não orientadas, como exemplo, cerâmica, pintura e dança) e,
- Sociais (festas e datas civis, cinema, teatro e outras).

Valladares et.all (2003) citam Kyes & Hofling (1985) por classificarem o termo “terapia” em três formas:

- **Terapia Ocupacional:** técnica utilizada basicamente com um indivíduo que usa a arte e o artesanato como meios de tratamento, com o objetivo de ocupar, para que o paciente não ficasse sem fazer nada ou seja, desocupado.
- **Terapia Recreativa:** técnica que estimula a expressão através de atividades sociais e em grupo, buscando estimular a expressão dos impulsos e entreter o paciente.
- **Terapia Educacional:** possuía como objetivo principal educar/reeducar socialmente o paciente, para que este se ajustasse as regras sociais.

Conforme a Organização Mundial da Saúde, para efetivar a Reforma Psiquiátrica Com acesso, qualidade, humanização e controle social, a proposta feita para o tema da IIIª Conferência Nacional da Saúde Mental (2001), dizia: “Cuidar sim, excluir não.”.

Então a finalidade das oficinas terapêuticas é o de propiciar atividades de encontro de vidas entre pessoas em sofrimento psíquico,

IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS TERAPÊUTICAS E PEDAGÓGICAS PARA SOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO NA DOENÇA MENTAL

promovendo a possibilidade de convivência das múltiplas singularidades, com o exercício de cidadania, expressão de liberdade e preferencialmente na convivência dos diferentes, através da inclusão em diversas formas de expressão – seja corporal, auditiva ou verbal – em espaços comunitários.

Ainda a IIIª Conferência da OMS (2001) referia a necessidade de adotar uma política de recursos humanos visando implantar, em todos os níveis, o trabalho interdisciplinar e multiprofissional no campo da Saúde Mental.

Em concordância Guerra (2004) afirma que:

“Nos novos dispositivos da rede de atenção, a ênfase na particularidade de cada caso, o trabalho multiprofissional, a escuta e o respeito ao louco e a invenção de novas estratégias de intervenção sobre o campo social e clínico deram ensejo à recuperação do uso da atividade como um valioso recurso no tratamento clínico e na reabilitação psicossocial” (GUERRA, 2004, p.24).

De acordo com Mendonça (2005) as atividades oferecidas nas oficinas de saúde mental, passam a ser vistas como um instrumento de enriquecimento dos sujeitos, de descoberta e ampliação de possibilidades individuais de valorização da expressão e de acesso aos bens culturais.

A experiência do trabalho das oficinas é otimizado quando uma de suas funções é a de intervir no campo da cidadania e atuar no âmbito social, contribuir com a possibilidade de transformação da realidade atual no que diz respeito ao tratamento psiquiátrico.

Então as oficinas terapêuticas e pedagógicas objetivam diferenciar das práticas antecessoras, decorrentes da idéia de estabelecer a inclusão sem o preparo à integração das pessoas com sofrimento psíquico. Essas oficinas como um recurso terapêutico, conhecido por ‘tratamento moral’ são importantes, bem como as de cunho pedagógico como “tratamento intelectual”, neste contexto, entendendo-se que essas ações não se apresentam por si só uma forma inaugural de lidar com a loucura.

Com relação ao aspecto integrador/inclusivo dessas oficinas terapêuticas e pedagógicas, discorre-se o relato de um Projeto de Extensão, para exemplificar sobre a importância das oficinas de socialização na integração de pessoas com sofrimento psíquico para sua inclusão em programa de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Centro Universitário Metodista do IPA, em 2005.

*RELATO SOBRE PROJETO DE INTEGRAÇÃO
E INCLUSÃO DE PESSOAS COM SOFRIMENTO
PSÍQUICO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)¹.*

Introdução

Na doença mental o sofrimento e transtornos psíquicos tais como a depressão e esquizofrenia, se caracterizam por uma desorganização de diversos processos mentais, levando o portador a apresentar vários sintomas, como: delírios, alucinações, alterações do pensamento, afetividade, diminuição da motivação, auto-referência, alterações da cognição e ambivalência. Tais situações problematizam a vida dessas pessoas sob vários aspectos, em grande parte mantendo-os em uma inércia por falta de oportunidades no que se referem à escolaridade, práticas de lazer, profissionalização e direito efetivo a cidadania.

Na proposição de oferecer um espaço de inclusão, o IPA criou, em 2005, um Projeto de Extensão para proporcionar a efetiva inserção de sujeitos com sofrimentos psíquicos em programas de EJA, a fim de darem continuidade ao seu processo de escolarização. A intervenção da Terapia Ocupacional e Pedagogia no processo de escolarização com estes sujeitos buscou alcançar aspectos através de observações sistematizadas das suas ações, e não ações da proposição em buscar mecanismos a partir da condição “de” apropriando-se das vivências como algo de fato pertencentes a si, mas que dialoga com o outro e se coloca como autor, assimilando o resultado e reconhecendo o feito.

¹ O projeto de extensão foi realizado no Centro Universitário Metodista IPA no período de 2005 a..

Criar condições para que estes aspectos possam ser trabalhados e vivenciados, é a importância principal que nos fez acreditar dar oportunidades a estas pessoas de não “enlouquecerem” com o seu feito, possibilitando o englobamento da vivência, dando respostas satisfatórias no campo pessoal, social e cidadã.

Este relato apresenta um conjunto de vivências que teve como foco promover a integração de um grupo de oito pessoas com transtornos mentais. O principal objetivo foi de incluir essas pessoas trabalhando o lúdico, pois se percebeu que também, é através destas práticas surgem as descobertas, que incluem a aprendizagem, como também o resgate de sonhos, fantasias e trabalhar as frustrações.

Desenvolvimento

O Projeto foi fundamentado a partir da teoria Freiriana, uma vez que se insere em uma proposta de educação popular. O projeto estruturado 2006, com a participação de duas bolsistas dos cursos de Pedagogia e Terapia Ocupacional, orientação e supervisão de Eliana Anjos Furtado e Gilda Glauce Alves, professoras do curso de Terapia Ocupacional e Pedagogia da Instituição, respectivamente. O projeto iniciou oferecendo duas oficinas de sensibilização semanais aos alunos inscritos, totalizando dezoito alunos, mas que somente oito destes ingressaram e permaneceram no EJA.

As oficinas foram desenvolvidas através de dinâmicas, conversas, atividades terapêuticas ocupacionais e exercícios de estimulação cognitiva. Foi, ainda, resgatada a capacidade de compreensão que estava “adormecida”, devido ao fato dessas pessoas estarem muito tempo afastadas do ambiente escolar e devido também as suas patologias.

Nas oficinas foram trabalhados aspectos importantes, tais como:

Afetividade - para trabalhar melhor a integração do grupo com o grupo e do grupo com as monitoras; **Criatividade** - com o objetivo de explorar o imaginário de cada indivíduo, **Motivação e Psicomotricidade** - utilizando jogos e brincadeiras que requeiram raciocínio rápido e agilidade física. **Socialização** – realização

de passeio de ônibus na Linha de Turismo de Porto Alegre com os alunos participantes do Projeto. A finalidade desta atividade foi o de que eles se sentissem parte da sociedade, considerando que muitos vivem em abrigos e pensões que não possibilitam esse contato com o meio social.

Estas oficinas foram criadas a partir da necessidade das pessoas estabelecerem um referencial com a instituição de ensino, considerando que no primeiro ano do Projeto não houve essa prática. Devido a isto, somente um educando deu continuidade ao programa, em 2005, pois não houve oficinas de sensibilização e de socialização, somente a inclusão ao Programa EJA sem nenhum suporte que pudesse dar condição de vínculo com a escola. Constatou-se que essas práticas de sensibilização criaram um vínculo maior que favoreceu o número de alunos incluídos no EJA.

Após o término das oficinas no primeiro semestre que totalizaram vinte e oito encontros (2006), iniciou-se a segunda etapa do processo de inclusão. Nesta fase, as monitoras bolsistas fizeram visitas sistematizadas nas salas de aula conforme a demanda de necessidade, pois a finalidade dessas visitas era propiciar segurança ao aluno para que ele conseguisse criar um vínculo com o professor e o grupo, levando em consideração que ambos eram pessoas estranhas para eles.

Ainda nesta segunda etapa, foi realizado um encontro semanal que serviu como suporte pedagógico, aos alunos incluídos no EJA, após ser constatado a condição cognitiva e psicossocial deste grupo em uma sala de aula. Esses encontros tiveram a finalidade de dar suporte pedagógico e dar continuidade nas atividades terapêuticas ocupacionais, a fim de concretizar e abstrair o conhecimento adquirido pelos educandos.

Metodologia das Oficinas Pedagógicas – Terapêuticas:

- Apresentação e Sondagem dos alunos – expectativas do grupo em relação aos encontros
- Efetivar novos conhecimentos, descobertas, utilização de componentes do cotidiano: em Matemática (idades, número

- de calçados, medidas corporais, distancias etc); nas Linguagens, significados de palavras, expressões populares, interpretações de diversos portadores de texto e a diferença de cada um deles (histórias em quadrinhos, manchetes de jornais, Hino Nacional, poesias, bulas de remédios, contos infantis); História e Geografia, noção de localização, fatos históricos; clima, vegetação, passeio em Linha Turismo, passeio dentro da Instituição de Ensino (rico em espaço físico e História / Cultura); Corpo Humano, funções, cuidados com higiene e alimentação, doenças; atividades físicas esportivas e lúdicas
- Espaços utilizados: vários espaços da Instituição, laboratório de Terapia Ocupacional para as atividades manuais; Quadras esportivas para as aulas com os alunos-estagiários do curso de Educação Física, também para os jogos e brincadeiras de cooperação; Biblioteca, inclusive para retiradas de livros para leituras em casa; Passeios turísticos.

Avaliação

Como avaliação do projeto, relaciona-se os pontos positivos e negativos considerados mais relevantes:

Pontos Positivos:

- A inserção de todos os alunos cadastrados no projeto, em turmas efetivas do programa EJA;
- Assiduidade dos alunos às atividades propostas, rompendo com o estigma de que portadores de sofrimento psíquico não conseguem interagir e construir rotinas;
- Criação de uma cultura de grupo entre alunos/as do projeto e as bolsistas;
- Processo de acompanhamento aos/as alunos/as do projeto através das oficinas semanais de sensibilização atividades pedagógicas;
- Fortalecimento do caráter inovador da proposta de inclusão social proporcionada pelo projeto;

- Parceria com outros órgãos da comunidade que estiveram apoiando o projeto através de canais de divulgação e cedência de material para as oficinas.
- Conclusão e formatura no Ciclo I, Ensino Fundamental, de 5 alunos inseridos na EJA, dos 8 inicialmente matriculados.

Pontos Negativos:

- Pelas suas características inovadoras do projeto, este ainda não ocupou espaço de reconhecimento na instituição, permanecendo isolado dos demais cursos;
- Dificuldade de articulação entre o Programa da EJA e o presente projeto, no que se refere às reais necessidades e particularidades dos/as alunos/as e o desenvolvimento de questões específicas tais como: processo de matrícula, horários e turnos de funcionamento, inadequação do espaço físico onde funciona o Programa EJA o que dificulta o acesso de determinados alunos que além da patologia psíquica apresentam dificuldades motoras;
- Difícil divulgação na comunidade portoalegrense que não este a envolvida com o tratamento destes sujeitos;
- Necessária a participação, articulação de profissional de Educação Física para integrar equipe, desenvolver e supervisionar atividades no Projeto
- Evasão por falta de acompanhamento familiar e sistemáticas mudanças dos Lares onde muitos estavam abrigados.

Considerações acerca do projeto

A relação da saúde mental com atividade física, onde a Educação Física apresenta conhecimentos cientificamente elaborados, que identificam a sua contribuição em uma equipe de profissionais da saúde, como elemento complementar significativo na prevenção de problemas decorrentes da saúde mental. Também pode atuar em situações relativas à reabilitação de pessoas com transtorno psíquico em sua

melhora na condição física, deteriorada por falta de oportunidade ou de acesso as mesmas e também por questões de ordem neurológicas.

A partir deste projeto foi possível constatar a importância das duas áreas – Pedagogia e Terapia Ocupacional - para a (re)construção da vida social de cada aluno, bem como, a estimulação cognitiva, psicomotora e, de certa forma, amenizar as crises e os transtornos mentais, pois os alunos sentem-se iguais diante dos colegas, o que, por hora, faz com que eles esqueçam seus transtornos psíquicos.

Conclusão

Esta experiência foi significativa na trajetória acadêmica e também pessoal, pois este projeto apresentou-se com características inovadoras bem como resultados altamente positivos. Os alunos verbalizaram melhorias no relacionamento doméstico, como também na redução de manifestações agressivas e melhor socialização. Do ponto de vista pedagógico, os benefícios apresentados foram também muito significativos: sistematização dos conhecimentos já anteriormente adquiridos, novas aprendizagens caracterizadas pelo entusiasmo com a descoberta e construção de conhecimentos.

Destaca-se uma oficina foi ministrada pelas bolsistas, cuja temática era Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e AIDS, e foi aprofundando juntamente com a sexualidade e cuidados com o corpo, onde os alunos interagiram relatando suas próprias experiências e tirando dúvidas. Nesta aula foi oportunizado material ilustrativo e informativo sobre o tema proposto, com a colaboração da Secretaria Estadual da Saúde.

Tais atividades foram responsáveis pela aquisição de novos conhecimentos relativos não só às relações pessoais e grupais em espaços escolares formais, como também à conhecimentos científicos referentes ao processo de aprendizagem que tais sujeitos são capazes de desenvolver.

Quanto ao espaço acadêmico, a construção de conhecimentos nestas oficinas terapêuticas e pedagógicas, foram sistematizados a fim

de gerar uma produção informativa /reflexiva para outras situações semelhantes que venham ser criadas em novas escolas ou outros espaços formais de aprendizagem, promovendo o acesso à escolaridade em uma parcela de sujeitos que a sociedade considera não terem preocupação e, acima de tudo, não tiveram oportunidade de aprimoramento cognitivo. Sendo assim, são tratados como loucos, e discriminados por isso, não levando em consideração seu potencial, e muito menos seu direito ao estudo e cidadania consciente.

“Doença mental não é fraqueza moral”

Juliano Moreira

Referências

BARROS, Luiz et.al. **Esquizofrenia – Dois Enfoques Complementares**. São Paulo: Lemos Editorial, 1999.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado**. Secretaria de Erradicação do Analfabetismo no Brasil. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso: abril/2006.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Secretaria de Assistência a Saúde**. Portaria No. 189 de 19/11/199. (D.O.U. de 11/12/1991) e Portaria No. 224 de 29/01/1992 (D.O.U. de 30/01/1992).

CARNEVALLI, M.E.C., **O cuidar e o reabilitar através da oficina de trabalho**. In COSTA, C.M. e FIGUEIREDO A. C. *Oficinas Terapêuticas em Saúde Mental: sujeito, produção e cidadania*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004.

CORTAZZO, Inês. **Observação Participante**. Buenos Aires: Mimeo, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

----- **Política e educação: ensaios. Coleção questões da nossa época**; v.23. São Paulo: Editora Cortez, 1997

----- **Educação como prática de liberdade**. 23ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

IMPORTÂNCIA DAS OFICINAS TERAPÊUTICAS E PEDAGÓGICAS
PARA SOCIALIZAÇÃO E INCLUSÃO NA DOENÇA MENTAL

FOUCAULT, Michel. **Linguagem e Literatura** in Machado: Roberto Foucault, a Filosofia e a Literatura, Rio de Janeiro: Zahar 2000, p.168.

FURTADO, Eliana. **Conversando Sobre Identidade Profissional**. Revista de Terapia Ocupacional da USP, v.10, nº 2/3, 1999.

MENDONÇA, T. C. P. (2005/dezembro). **As oficinas de saúde mental: relato de uma experiência de internação**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(4), 626-635. Recuperado em outubro/2007, SciELO (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Classificação de Transtornos Mentais e de Acompanhamento da Cid-10. Descrições Clínicas e Características Diagnósticas**. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Organização Mundial de Saúde, Organização Pan- Americana de Saúde. **Relatório sobre a Saúde no mundo 2001: Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Geneva: OMS; 2001.

PEREIRA MG. **Epidemiologia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1995.

SALLES, Mariana M.; BARROS, Sonia. **Inclusão social de pessoas com transtornos mentais: a construção de redes sociais na vida cotidiana**. *iências & Saúde Coletiva* vol.18 nº7. Rio de Janeiro: julho, 2013. Site: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000700028>

SAMPAIO JC. Qualidade de vida no âmbito da saúde mental. In: Roeder MA. **Atividade física, saúde mental e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Shape; 2003. p. 29-52.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/RS. **Programa Alfabetiza Rio Grande**. Departamento Pedagógico da SE/RS; Divisão de Educação de Jovens e Adultos – DEJA.

SCHENEIDER, Kurt. **Psicopatologia Clínica**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1965.

SILVA VRF, ORICHIO APC, MAYWORM PB. **O programa de reabilitação psicossocial da Marinha do Brasil**. Revista de Pesquisa: cuidado fundamental online 2010. out/dez. 2(Ed. Supl.):963-967. UNIRIO. Disponível no site: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5091272.pdf>. Acesso: março/2015

VALLADARES, A. C. A. et all. **Reabilitação psicossocial através das oficinas terapêuticas e/ou cooperativas sociais.** Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 5 n. 1, 2003. Disponível em <http://www.fen.ufg.br/revista>.

O perfil do educador físico em projetos sociais com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social

*Jonas Aroldi Oliveira**
*Lia Teresinha Hoffmann***

Introdução

O campo de intervenção do Educador Físico tem vindo a alargar-se e, concomitantemente, a tornar-se mais complexo (BATISTA, 2011). Desta forma, percebe-se que Educador Físico atua em diversos campos, entretanto, acontecem questionamentos sobre como o curso de bacharelado prepara o porvindouro do Educador Físico a um mercado de projetos sociais e de como ocorre o estabelecer de relações e ações propositivas na área de atuação dos projetos sociais. No contexto, ocorrem atividades relacionadas à práticas esportivas com o propósito de prevenir possíveis riscos enfrentados pelas crianças e adolescentes oriundas de territórios vulneráveis.

Neste sentido, definiu-se para o Trabalho de Conclusão de Curso uma pesquisa sobre o perfil do Educador Físico na sua atuação em projetos sociais, com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e, quais os procedimentos de qualificação que o Educador Físico faz para manter-se atualizado. Como temática

* Educador Físico – Bacharelado IPA, Educador Social em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), Educador Social em Abordagem Social a Criança e Adolescente em Situação de Rua (Ação Rua).

** Educadora Física/UFRGS, Fisioterapeuta/IPA, Administradora e Mestre em Engenharia de Produção-Ergonomia/UFRGS

de pesquisa: a percepção do Educador Físico que atua ministrando atividades e/ou práticas esportivas em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; contribuição no conhecimento de como acontece o processo de formação acadêmico/pedagógico/profissional que os Educadores Físicos obtêm durante o período de engajamento aos projetos sociais.

O estudo procura identificar de que forma o Educador Físico está preparado para trabalhar em projetos sociais com criança e adolescente em vulnerabilidade social, a identificação do perfil deste e os processos de sua interação multidisciplinar, como também a atuação mediante as crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Para estes questionamentos, buscou-se nos contextos históricos o entendimento de projeto social, a fim de estabelecer a razão do enquadramento do Educador Físico com a dinâmica do espaço, bem como o funcionamento destes, suas metodologias aplicadas e, posicionamento em meio aos quadros multidisciplinares, como também na relação das crianças e adolescentes com Educador Físico. Sendo assim o referencial teórico está fundamentado na preparação do Educador Físico e a sua intervenção na área de atuação; o contexto histórico do terceiro setor, o espaço do projeto social e o educador social; criança e adolescente, em seu desenvolvimento e, em vulnerabilidade social.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, tendo participado 06 Educadores Físicos em Entidades selecionadas, com Educadores Sociais formados em Educação Física¹, no seu quadro de funcionário, trabalhando em projetos sociais com crianças e adolescentes em vulnerabilidades sociais.

O instrumento da pesquisa foi uma entrevista, com roteiro de perguntas abertas, sendo os dados obtidos tratados de forma qualitativa, utilizando-se o método de categorização de Bardin (2011), estabelecendo concordância aos objetivos do estudo sobre: perfil e a preparação deste Educador Físico em Projetos Sociais: sua atuação e permanência nestes espaços e finalizando com a atuação interdis-

¹ O termo educadores sociais formados em Educação Física foi solicitada pelas instituições participantes da pesquisa de acordo com a legislação PL 5346/2009

ciplinar dentro dos projetos sociais pesquisados, através dos relatos dos Educadores Físicos.

A preparação do educador físico: a intervenção na área de atuação

O processo de formação do educador físico pode ocorrer por diversos caminhos e/ou destinos por circunstâncias de vivências. Conforme a legislação da categoria e criação dos Conselhos de Educação Física (CONFEF) conforme lei 9696/98 (BRASIL, 2015):

Art. 3 Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto. (BRASIL, 2015):

Baseamos o início da fundamentação teórica para nortear o caminho da preparação do Educador físico, visto que, todas as delegações em estância remetem a uma preparação anteriormente executada em seu processo acadêmico. Que para Cazalato (2006), é o processo a que submetem certos grupos de pessoas, na procura de identificar, analisar, estudar, entender, e desenvolver conhecimentos específicos, que beneficiem as resoluções de problemas.

Considerando que o Educador Físico deva ter uma preparação continua para suas intervenções, portanto o ato de formar, com o sentido de completar algum momento específico, atualmente em que tanto o conhecimento quanto a informação e a comunicação acontecem com grande velocidade. Assim torna-se importante objetivar qualidade e competências necessárias ao Educador Físico, desde o início de sua preparação junto ao mercado de trabalho, possibilitando o entendimento e assumindo sua responsabilidade Ética e Civil (TOJAL 2006)

A preparação esta alicerçada em três pilares simétricos: a técnica, o aprimoramento e a ética. A técnica é o resultado da formação cien-

tífica e cultural originada de um conhecimento, específico ou particular da ciência. O aprimoramento conecta-se à modernização constante da técnica, que é demandada de maneira contínua pelos progressos do conhecimento científico, ou seja, da própria técnica. Já a ética do Educador Físico configura-se como um conjunto de valores morais adotados por uma sociedade e aplicados especificamente à prática de um determinado ofício. (DRUMOND 2006).

Ao concluir o período de preparação no âmbito acadêmico, deve demonstrar a capacidade mínima exigida para desempenhar atuação sem disponibilidade de tempo ou mesmo chances para cometer erros, percebida como falta de oportunidade de experimentar, fazer experiências, sendo que não existem limites mínimos para a sua atuação, a não ser sua Ética como exclusiva de seu conhecimento. Em sua graduação deverá obter toda preparação que aceite o perfil mínimo enquanto Educador Físico. (TOJAL 2006)

Assim, baseados nestes fundamentos teóricos de preparação para o Educador Físico em projetos sociais, teorizaremos a questão de intervenção que:

Visto que, na Resolução nº 0046/2002 na questão da intervenção do Educador Físico em Responsabilidade Social no Exercício Profissional, dispõe (CONFEEF, 2015):

A Intervenção Profissional é a aplicação dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, sobre a atividade física, com responsabilidade ética. A intervenção dos Profissionais de Educação Física é dirigida a indivíduos e/ou grupos-alvo, de diferentes faixas etárias, portadores de diferentes condições corporais e/ou com necessidades de atendimentos especiais e desenvolve-se de forma individualizada e/ou em equipe multiprofissional, podendo, para isso, considerar e/ou solicitar avaliação de outros profissionais, prestar assessoria e consultoria. (CONFEEF, 2015)

Conforme Cazelato (2006), toda intervenção deve seguir uma sequência de procedimentos, geralmente no campo da gestão, que estabelece sempre a necessidade de avaliação do contexto; desenvolvimento do diagnóstico, identificação das qualidades do problema,

análise das competências que possui, visando à resolução, verificação das possibilidades de atendimento com benefícios, decisão dos procedimentos mais adequados a serem adotados, desenvolvimento da intervenção propriamente dita e avaliação dos resultados alcançados.

Desta forma, Dias (2006), coloca que nossas intervenções estão permeadas na condição de se encontrar a solução e a realidade do que está a ser analisado, sendo articulado pelo dever, saber, poder e pelo querer, compondo um encadeamento político social de competência interdisciplinar. Articulações estas que possibilitam o engajamento do Educador Físico em Projetos Sociais, fazendo assumir os riscos e ter entendimento do local de trabalho com sua importância profissional mediante todos envolvidos.

O processo de Intervenção que está utilizando o esporte, conforme Tubino (1999) apresenta-se em três formas de práticas do exercício, sendo elas: esporte educação, esporte lazer, esporte de desempenho.

Esporte educação com intenção de formação das crianças e adolescentes no exercício da cidadania. Desenvolvido tanto dentro da escola ou fora dela, com participação de todos. Fundamentado em princípios educacionais, como participação, cooperação, co-educação, integração e responsabilidade

Esporte lazer que apresenta conotação do prazer lúdico, no lazer e no emprego do tempo livre, onde não há compromisso com regras institucionais ou de qualquer tipo. Tem na participação o seu sentido maior, promovendo o bem-estar aos praticantes por sua prática, promovendo, então, espírito comunitário, de integração social, fortalecendo parcerias e o convívio social.

Esporte desempenho que, por muito tempo representou e conceito de esporte, é disputado conforme rígidas regras e seus códigos existentes. É um tipo de esporte institucionalizado, onde fazem parte federações que preparam suas competições em âmbito mundial.

De acordo com Vianna (2009) considera o esporte como um importante socializador “por conseguir atingir valores como cole-

tivismo, amizade e solidariedade, que são relevantes para vencer as agruras da pobreza” (p.294).

Criando como base estas intervenções e preparação do Educador físico, aprofundaremos em que contexto histórico surgiu este mercado de trabalho relacionado ao Educador Físico a projetos sociais com crianças e adolescentes em vulnerabilidade sociais.

Contexto Histórico do Terceiro Setor

Nossa sociedade é dividida em três setores. O primeiro o Estado, com função da política formal, além de certa atividade social, sendo então uma esfera pública. O mercado como segundo setor, tendo execução própria e autônoma, e é exclusivamente privada. Já o terceiro setor surgiu pela necessidade de articulação entre o público e o privado. Corresponderia à questão social, de forma não-governamental e não-lucrativa. Entretanto, tem origem privada e finalidade pública. (FERNANDES, 1994 apud MONTAÑO, 2005, p. 135)

Quanto à organização, segundo Calegare (2009), o primeiro setor tem se caracterizado pela ação de órgãos governamentais na esfera pública, neste caso público é sinônimo de estatal. O Estado movimentaria recursos financeiros para proporcionar serviços públicos às pessoas, que contribuem com o pagamento de impostos.

Seguindo essa ótica, o segundo setor seria do mundo dos negócios (Mercado) que adequaria produtos e serviços aos clientes que, ao pagarem por eles, dão subsídio à produção dos mesmos. Desta relação que se caracteriza as organizações deste setor (CALEGARE 2009).

As organizações do Terceiro Setor seriam constituídas pela esfera privada, com a alteração de que esta procuraria interesses públicos. Setor esse, que caracterizaria por movimentar a sociedade civil (com seus próprios interesses) para interesses públicos, ou seja, serviços idênticos aos oferecidos pelo Estado (CALEGARE 2009).

Ainda neste terceiro setor, conforme Pedroso (2010) indica que seria a evolução do papel dos projetos sociais, oriundos dos movimentos sociais que surgiram entre os séculos XVI e XVII, com

caráter religioso e político, com influência do sistema governamental e das políticas vigentes.

A autora relata que no ano de 1800, apareceram os sindicatos patronais e os sindicatos de trabalhadores, alterando a relação da sociedade civil com o setor privado. Estas mudanças acontecidas no século XIX e XX, na composição e na função do Estado, os movimentos sociais também se modificaram. Posteriormente a Primeira Guerra Mundial, o Estado começou a ter o pensamento de Bem-estar Social (*welfarestate*), obrigando a ser mais ativo nas questões relativas à economia, à cultura e ao social, com intuito de aproximação da sociedade. (PEDROSO 2010)

Houve mudanças nesta relação, no período da Segunda Guerra Mundial, através de modificações acontecidas na política, economia e na sociedade, gerando o aumento da pobreza, violência, doenças, poluição ambiental, assim como os conflitos étnicos, religiosos, sociais e políticos. (PEDROSO 2010).

Nos pós Segunda Guerra Mundial, a questão social recebeu maior visibilidade com a proclamação, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Ainda Pedroso (2010), refere que a Organizações das Nações Unidas (ONU) incorporou entidades que não faziam parte de governos, mas que deveriam ter representações, a saber: Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Conselho Mundial das Igrejas, a Cruz Vermelha Internacional, entre outras. Vale ressaltar que a própria ONU criou algumas ONGs, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Com a estruturação deste Terceiro Setor, nas décadas de 70/80 no Brasil os movimentos sociais mobilizaram sua legitimização enquanto associações perante o Estado, onde em 1988, na Assembléia Constituinte foram reconhecidas.

Na promulgação da Constituição Federal do Brasil, de 1988, as ONGs foram reconhecidas, pelo Artigo 5 do Título II – Dos

Direitos e Garantias Fundamentais e no Capítulo I – dos Direitos e Deveres Individuais.

Nos Anos 90, o Terceiro Setor caracteriza-se, conforme Melo Neto e Fróes (2001), surgem outras instituições sociais: entidades filantrópicas, entidades de direitos civis, movimentos sociais, ONGs, organizações sociais, agências de desenvolvimento social, órgãos autônomos da administração pública descentralizada, fundações e instituições sociais das empresas. Estas junto com o Estado e a sociedade civil, constituindo o Terceiro Setor.

Em 1999, houve uma reestruturação com a Lei 9.790/99, que regulamenta o Termo de parceria, seria um convenio entre as partes, permitindo o repasse de verbas e fundos públicos às instâncias privadas para realizarem parte da função do Estado ou determinado por ele. Atualmente a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) apresenta diversas alterações em alguns artigos, nos processos regulamentadores dos projetos sociais de acordo com a Lei 13019/14 (BRASIL, 2015)

Espaço do projeto social e o educador social

Com surgimento e desenvolvimento das ONGs que remetem a projetos sociais, aborda-se o espaço aonde o Educador Físico ministra suas atividades as crianças e os adolescentes e faz relações com profissionais de outras áreas. Em todo projeto social o profissional que atua diretamente com as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social é o Educador Social, profissional este regulamentado conforme ao projeto de lei 5346/2009 que diz:

Art. 2º - Ficam estabelecidos como campo de atuação dos educadores e educadoras sociais, os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem:

I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica.

X – a promoção da cidadania;

XIV – as entidades recreativas, de esporte e lazer. (BRASIL, 2015)

Educador social, para Freire (1996) é a concepção do sujeito presente na proposta libertadora, que o compreende como um ser social criador, que modifica o mundo, modificando-se. Ele é considerado um sujeito da história, que embora seja condicionado, mas não é determinado por ela.

Segundo Thomassim et all. (2009) os projetos sociais, onde o Educador Social atua, geralmente quando analisados de forma apologista, tem a finalidade de oportunizar benefícios sociais tais como integração social, educação, prevenção de uso de drogas, promoção à saúde e construção de um futuro melhor. Percebendo também como meio eficaz para enfrentar vários problemas sociais, através da união de diferentes setores.

Enquanto Vianna (2009) estabelece que projetos sociais tenham como papel de inclusão social e de estabelecer pontes necessárias ao desenvolvimento pessoal e social dos participantes. Elevando o impacto social dos projetos de intervenção sócio educacional, quero dizer, criar acordos com as propostas institucionais e as expectativas de seus praticantes.

Porém, segundo Melo (2007), aquele projeto social que realiza a relação esporte/educação, singularmente na visão de propagação da coerência de consumo fugaz de praticas de lazer, não deixa de ser educativo, mesmo que na visão de continuação e naturalização das relações sociais capitalistas. Essa suposição tende enfrentar certa idealização do termo educativo. Percebe-se que a simples alusão de determina da pratica cultural seja educativa, compete-lhe uma dimensão de pratica social naturalmente relacionada à ampliação da visão de mundo das pessoas envolvidas.

Criança e adolescente, em seu desenvolvimento, em vulnerabilidade social

Reforçando a situação que o Educador Físico fará sua intervenção conforme conhecimento sobre seu meio de aplicação, aborda-se a criança e o adolescente e seus processos de desenvol-

vimento, convivência social e características quanto à situação da vulnerabilidade social.

Conforme Bee (1997) sobre as relações com os companheiros na fase de 06 a 12 anos, a criança prioriza cada vez mais ter contato com grupo de companheiros da mesma idade. De certa forma, as relações com pais ou educadores tornam-se menor, porém não termina, embora sua preferência reincidente sobre o brincar com os companheiros da mesma faixa etária.

Papalia (2013) comenta que as crianças se beneficiam com esta relação, chamando de grupo de pares, pois ampliam capacidades indispensáveis à socialização e a intimidade, e adquirem um senso de afiliação. Neste grupo começam a adquirir habilidades de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras.

Já os adolescentes, segundo Bee (1997) costumam ter suas amizades instáveis, mesmo assim, tornam-se mais complexas e, psicologicamente mais ricas. Sendo muito mais íntimas, no quesito de que os amigos cada vez mais compartilham de seus sentimentos e segredos internos e sabem cada vez mais sobre os sentimentos dos outros. Utilizam este grupo de amizade, de certa forma, para batalhar a concluir uma transição lenta da sua vida familiar protegida para uma vida independente do adulto, onde o grupo serve como veículo para esta transição.

O modelo que o adolescente busca junto ao seu vínculo de amizade com amigos da mesma faixa etária nas questões de comportamento, de companhia e intimidade, faz com que, anteriormente tendo uma base segura e vínculo próximo com seus pais, possam partir mais confiantes a experimentar sua liberdade. Com isso, os adolescentes mais seguros têm relações fortes e sustentáveis com seus pais que permanecem em sintonia com a maneira pela qual os jovens se vêem a si mesmos. (PAPALIA 2013)

Baseado em Papalia (2013), nossos ciclos de vida são divididos por períodos de uma construção social. Conceito esse determinado por nossa cultura e sociedade, embora em nenhum momento seja definitivo quando uma criança se torna adolescente. Estes ciclos de

vida são sequências de oito períodos, comumente aceitos em nosso corpo social, sendo: período pré-natal, primeira infância, segunda infância, terceira infância, adolescência, início da vida adulta, adulta intermediária, adulta tardia.

Quando falamos de vulnerabilidade social a crianças e adolescente remetemos a um conjunto de fatores que devem viabilizar a efetivação de seus direitos. Assim, entendemos como o bem-estar social se amplia a incluir também o desempenho dos relacionamentos em geral. O conceito de vulnerabilidade social parece mais adequado, já que não se restringe a uma questão de situação social, mas envolvem o universo das interações sociais que ocorrem tanto nos ambientes públicos quanto privados. (GARAPON 1996).

Com isto, fica perceptível que as crianças e os adolescentes necessitam ter as relações com os adultos a fim de crescer, desta forma, os torna vulneráveis. Retomando que seus direitos, para serem assegurados, dependem na maioria das vezes, dos deveres dos adultos. (SIERRA 2006).

Para Sierra (2006), a questão da vulnerabilidade social com os direitos das crianças e adolescentes tem a intenção de bloquear as ações que evitem conhecer o bem-estar em suas etapas de vida. Assim, existem fatores de vulnerabilidades que podemos destacar:

- Os perigos intrínsecos ao contexto familiar sendo, relacionados ao alcoolismo, aos conflitos familiares entre companheiros que fazem da criança e ou adolescente conviver com ofensas e agressões;
- Condicionais dos locais de moradia; precariedade à oferta de serviços públicos, espaços protetivos com disponibilidade ao lazer, convivência com pontos de vendas controlados pelo tráfico de drogas;
- Referente à saúde; falta de mobilização há um trabalho de prevenção, o acesso ao atendimento médico e hospitalar;
- Relação da criança e ou adolescente começar no trabalho infantil, sendo muita das vezes exploradas pelos próprios familiares de forma informal em condições precárias.

Assim, pensando novamente em vulnerabilidade de criança e adolescente de acordo com Sierra (2006), tomamos como tendência a percepção de serem vítimas; portanto, como seres de necessidades que precisam ser urgentemente atendidas.

Metodologia

Este estudo foi realizado em dois Projetos Sociais com crianças e adolescente em vulnerabilidade social, da cidade de Porto Alegre. As entidades foram escolhidas para realizarem o estudo, por terem em seu quadro de funcionário, Educadores Sociais formados em Educação Física² trabalhando nos projetos sociais, tendo participado 06 professores de Educação Física, que atuam nesta área em ambas as entidades.

Esperou-se analisar a preparação do Educador Físico para o trabalho em projetos sociais com crianças e adolescente em vulnerabilidade social. Na pesquisa buscou-se alcançar a compreensão da motivação do Educador Físico para a área de projetos sociais, assim como identificar o perfil e atuação deste educador social formado em Educação Física com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, bem como avaliar a importância da sua na equipe/com a equipe.

A partir dos questionamentos realizados na pesquisa, aplicação das entrevistas e na priorização dos dados coletados, buscou-se alcançar a compreensão da motivação/permanência do Educador Físico na a área de projetos sociais, assim como identificar o perfil e atuação deste Educador Social formado em Educação Física com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, bem como avaliar a importância da sua atuação na equipe/com a equipe. Foi possível identificar as seguintes três categorias relacionadas e denominadas de: preparação e perfil do Educador Físico; atuação e permanência profissional e atuação interdisciplinar.

² 'O termo educadores sociais formados em Educação Física foi solicitada pelas instituições participantes da pesquisa de acordo com a legislação PL 5346/2009

Preparação e perfil do educador físico

Inicialmente, identificou-se que os educadores físicos que atuam em projetos sociais com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social apresentam perfil de formação recente, em sua grande maioria (cinco dentre os seis Educadores Físicos entrevistados) o ano de formação fica de 2008 a 2014. Em sua maioria também, os Educadores Físicos apresentam graduação em bacharel/plena (quatro dentre os seis entrevistados). Cinco dos seis Educadores Físicos relataram trabalhar com o esporte dentro do projeto social, e apenas a Entrevistada “A” trabalha no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), aonde a atuação também se estabelece em sala de aula.

Ao mesmo tempo, as experiências apresentadas durante período de formação (estágios extracurriculares) indicaram que dois entrevistados relatam terem estagiado no próprio local que hoje estão atuando (entrevistado “A” e entrevistado “C”), acercando aos dizeres de Vargas (1996) de quem adquire o método de conhecimento capaz de provocar, a curto ou longo prazo, uma mudança na forma de pensar do Educador Físico, através da incorporação de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades.

Também o entrevistado “A” relatou experiências em escolas durante o período de formação em Bacharelado, enquanto o Entrevistado “D”, formado em Licenciatura, verbalizou estagiar na Secretária Municipal de Esporte (SME) em centro comunitários. Já os Entrevistados “B” e “E”, realizaram estágios em outros projetos sociais, diferente do que atualmente trabalham.

Quando questionados sobre cursos e especializações, apenas o Entrevistado “F” diz ter concretizado uma especialização em Educação Psicomotora, na Faculdade FAPA.

Na inserção de trabalho em projeto social com crianças e adolescentes em vulnerabilidades sociais, relataram diferentes escolhas, onde a Entrevistada “C” fala que: *“Não, na verdade ela me escolheu eu acho, (...)e eu vi a vaga dai eu fiquei interessada dai vim buscar, tudo muito novo no que já tinha trabalhado...”*.

Assim remetendo a um desconhecimento de como seria sua intervenção na área com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Porém cinco dos entrevistados verbalizaram gostarem de trabalhar com crianças e adolescentes.

Importante relatar a fala do Entrevistado “F” - *“...mas outro fator de diferença de trabalho é a aproximação. Diferença de trabalhar em projeto social e escola, vindo para um desafio novo.”*

Conforme sua fala, esclarece que existe uma diferença de trabalhar em escola e projeto social, informando que no projeto social a aproximação com as crianças e adolescentes é desafiador.

Na questão do tema Projeto Social ter sido abordado durante o período de formação dos Educadores Físicos entrevistados, todos relatam não perceberem o tema aprofundado em sua graduação, porém, o Entrevistado “C” relata sua vivência - *“não, o único momento que a gente fez foi um evento para crianças com vulnerabilidade social, sendo de futebol, aonde convidamos crianças de uma comunidade para participar.”*

Neste caso, constata-se que houve apenas uma oportunidade de vivência/contato com público em questão, o qual foi abordado durante toda sua formação acadêmica. Os entrevistados também indicam os requisitos que poderiam melhorar o preparo do Educador Físico na atuação de projetos sociais, em sua graduação. Aonde os Entrevistados “B”, “C”, “D”, “E” indicam uma disciplina específica, que tratasse a questão da realidade social das crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, porém o Entrevistado “B” fortalece a questão do entendimento em que o projeto social esta inserido, abordar questões de legislações e Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Enquanto o Entrevistado “E” reforça que nessa disciplina também possa abordar questões psicológicas das crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade social. Os Entrevistados “A” e “F” abordaram a questão de vivenciar, através de estágios curriculares, projetos sociais, facilitando o acesso ao estudante à área de projetos sociais que esta crescendo no mercado do Educador Físico.

Ao serem questionados sobre o que é Vulnerabilidade Social, os Entrevistados “A” e “B” referem a uma zona de risco que estes convivem por meio da família, situação econômica e ambiente violento.

Já os Entrevistados “C” e “F” entendem como falta de alguma coisa, negligência, ausência de situações que consideram naturais. Situações naturais entendidas pelos entrevistados como a família que tem um responsável pela criança e/ou adolescente, um déficit, algo que elas não teriam. Já os Entrevistados “D” e “E” dizem que são crianças vulneráveis por estar em situação de risco que interferem no seu bem estar.

De uma forma geral, os relatos entrelaçam com a definição de vulnerabilidade, aonde Ayres et all. (2003) entende a questão de fragilidade e de dependência, interligando-se na ocasião de crianças e adolescentes, justamente aos que apresentam menor nível socioeconômico. Devido à fragilidade e dependência dos mais velhos, esse público torna-se muito submisso ao espaço e as relações sociais em que encontra. Em determinadas situações, o estado de vulnerabilidade pode afetar o estado psicológico das crianças e dos adolescentes.

Atuação e permanência profissional

Segundo Eiras (2011) deve ser percebido o projeto social como aquele espaço que propicia uma socialização positiva, necessitando no caso, considerar a complexidade envolvida no processo de incorporação de comportamentos e valores. Salientar também, que o projeto social é mais um espaço em meio a diversos espaços socializadores onde crianças e adolescentes se inserem.

Neste caso, os comentários feitos das percepções sobre projeto social: Entrevistados “B” e “C” remetem sobre questões em auxiliar as crianças e adolescentes que tem privações e estruturas familiares frágeis, aonde o espaço vem para oportunizar e colaborar na transformação destes.

Já os Entrevistados “A” e “E” entendem como um espaço que possibilite a retirada da convivência (riscos) na rua, auxiliando na formação pessoal e escolar. O Entrevistado “D” verbaliza o entendimento do espaço que oportuniza atividades esportivas sem custo nenhum, para crianças e adolescentes que no caso não teriam possibilidade de

pagar. O Entrevistado “F” remete um direcionamento do entendimento do projeto social para o Educador Físico: *“no caso da Educação Física, apresentar o esporte, oferecer aquilo que tu tem para dar é bem simples e requer muita coisa”*.

Ficando como entendido, um espaço para oferecer o esporte para todos, de forma simples e com demandas complexas. Analisando os relatos dos Entrevistados, quando direcionamos a atuação do Educador Físico em Projeto Social, todos os entrevistados verbalizaram a questão do esporte na sua atuação. Conforme Silva (2007), o esporte serve de vivência para a vida em grupos sociais, a participação como princípio básico, e o acesso à prática esportiva garantidor de direito fundamental a todos.

Contudo, o Entrevistado A fala sobre a importância do esporte para contribuir no crescimento e na formação das crianças e adolescentes em vulnerabilidade social através de jogos e brincadeiras. Aproximando ao que Vargas (2007) afirma sobre o esporte ser uma ferramenta de desenvolvimento integral da criança e do adolescente, podendo auxiliar na *“construção das relações sociais, dos valores e afirmações positiva de sua identidade”*. (VARGAS,2007,pg 111)

O entrevistado “B” cita: *“bom, depende do projeto que você vai trabalhar, tu sabe que vai atender determinado publico...”*.

Explanando que sua atuação depende do conhecimento do local e para quem você ira trabalhar. Relata também que através de experiências anteriores, realizou atuações voltadas ao relacionamento social e aprendizagens pedagógicas e assim, atualmente, através do esporte trabalha questões sociais (regras e comportamento).

Já Entrevistados “C” e “D”, remetem que o esporte é um facilitador para a construção do vinculo entre as crianças/adolescentes e o Educador Físico. Ainda relatam de terem que atuar em algumas situações, como pai ou mãe das crianças/adolescentes por consequência das estruturas familiares fragilizadas.

E os Entrevistados “E” e “F”, buscam a formação do individuo, através de um contato mais pessoal, observando comportamentos e/

ou intervindo com as crianças e adolescentes através de regras e na formação da técnica dentro de um esporte, usando isso para alcançar um crescimento relacional social e esportivo.

Na relação do Educador Físico com as crianças e os adolescentes é importante ressaltar, de acordo com Lopes (2004), que ao lidar com esse público deve-se ter a consciência do que possa contribuir em suas vidas. Precisando também ver sua interferência, ou as ausências possam refletir em seus futuros de vida.

Desta forma, os Entrevistados afirmam terem uma boa relação, porem os Entrevistados “B” e “C”, verbalizam que o processo para chegar a esta boa relação não foi muito simples, conforme as falas:

Entrevistado “B” - *“no inicio, quando comecei a trabalhar foi bem difícil assim, mas agora eu já tenho domínio, na verdade, tem de saber mais ou menos conhecer cada criança. Uma é diferente da outra... questão da confiança também e ter um olhar diferente para ela se sentir confiante e falar contigo e ter afeto.*

Entrevistado “C” - *“hoje é bem tranqüila né, pois no inicio quando não trabalha, vem assim, para começar a trabalhar com eles, a gente não entende, não entende o lado deles... que eles são muito agressivos... depois tu passa a entender os problemas da criança e vivenciar um mundo que ele ta vivendo.”*

Enquanto o Entrevistado F: *“olha, não quero me convencer, mas eu tenho uma relação muito boa com os adolescentes... Reconhecem bem a autoridade, não confundem autoridade com autoritarismo.... tem que ter esta autoridade, somos um exemplo, acreditar no que tu faz, eles vão espelhando em ti, então tu tem que acreditar no que tu faz”.*

A intervenção do Educador Físico é aplicada, conforme os entrevistados dentro do esporte, aonde os Entrevistados “B”, “C” e “D” enfatizam nas mediações de conflitos dentro do esporte, na valorização do uso das regras dentro do esporte e no auxilio e orientação para assimilação dessas ênfases.

Já os Entrevistados “E” e “F” promovem o protagonismo, a integração e o entendimento da criança e/ou adolescente a fazer o

esporte, conforme, relato do Entrevistado “F”: *“o que tu ensina no esporte...enaltecer e mostrar o valor disso, não é mandar fazer por fazer. Tu explicar de uma forma, de um linguajar atualizado, não sendo técnico, para que eles entendam”*.

Enquanto o Entrevistado “A” enaltece sua intervenção através da valorização da conversa, na questão de resolver um conflito, não resolvendo, encaminha para a coordenação do projeto social.

Todas as intervenções aproximam ao que Vargas (2007) relata do Educador Físico, quando afirma que este determina valorização essencial no processo de socialização, logo que atua diretamente como mediador entre a criança e a sociedade, promovendo adaptações nos aspectos sociais, afetivos, motores e cognitivos. E o mesmo autor, diz que esta intervenção é a base de simplificação para a regulação das relações entre indivíduos, consentindo o aprendizado de habilidades sociais e as práticas esportivas a assumir grande relevância.

Atuação Interdisciplinar

Na questão do trabalho em projeto social com profissionais de outras áreas, todos os profissionais mencionaram trabalharem com Pedagogos, porem os Entrevistados “A” “B” “C” e “D” também informaram profissionais do Serviço Social e Psicologia. Enquanto os Entrevistados “E” “F”, indicam ter a participação de um profissional da Nutrição.

Enquanto a intervenção interdisciplinar e a importância do Educador Físico neste processo, as respostas dos Entrevistados remetem a diversas ocasiões e situações. O Entrevistado “B” relata:

“bom é super importante, mas ao mesmo tempo bem difícil trabalhar com outras áreas... pelo fato deles terem uma outra visão, que as vezes não aprendemos na faculdade, até por que não estuda questões de direto sociais da criança... as vezes gera conflito mas com certeza só faz o trabalho crescer e ser cada vez mais forte... extremamente fundamental”.

Enfatizando a necessidade de que existam dentro de um trabalho interdisciplinar, posicionamento e visões diferentes, porem de extrema

importância para um resultado e fortalecimento de um projeto. Da mesma forma, porém em outras palavras o Entrevistado “F” cita: *“por que tu tem um conhecimento específico, que o outro não tem e vice e versa”*.

Já o Entrevistado “C” entende o papel do Educador físico como essencial nesse processo *“nos temos um relacionamento muito afetivo... pelo fato de gostarem, de repente, pelo esporte... isso eles demonstram bastante”*.

Fortalecendo bem a questão do esporte como ferramenta transformadora, de importância a uma intervenção a criança/adolescente em situação de vulnerabilidade social. Enquanto o Entrevistado “E” indica que ocorrem importantes intervenções interdisciplinares, relatando comportamento e buscando soluções em equipe para minimizar o problema.

Da mesma forma que o Entrevistado “F”, aonde exemplifica assim: *“primeiro tu apresenta um problema...não diretamente a área da Educação Física... então tu faz esta paridade, mostra que uma coisa tem haver com a outra, inserir trabalho em cima disso.”*

Os relatos dos entrevistados evidenciam Thiensen (2008), que remete às práticas interdisciplinares, de um modo geral, não colocar em um possível risco a dimensão disciplinar do conhecimento em suas fases de investigação, produção e socialização. O que se sugere é um mergulho na reavaliação de pensamento, que possa caminhar na direção da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual nos diferentes campos dos saberes.

Considerações

Quando falamos em conhecimento de projetos sociais, os Educadores Físicos entrevistados remetem às questões internas dos processos destes, tais como, a quem o projeto social aplica suas intervenções diretas, sua relação com as crianças e adolescentes, suas ferramentas de intervenções para mudança/oportunidades nas crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Porém, quando remetemos a um projeto social na visão estrutural externa, faltou embasamento sobre conhecimento de qual instância na sociedade o projeto social está inserido.

Sendo então o terceiro setor, que conforme Calegare (2009) apresenta-se como uma estruturação privada que, então, estaria a corresponder sobre interesses públicos, movimentado pela sociedade civil a quem determina qual seria este interesse público deve ser oferecido, caso o Estado não mostre fôlego para gerir/ofertar.

Entretanto, este setor apresenta conselhos, legislação específica para o público de crianças e adolescentes a qual, os Educadores Físicos deveriam ter conhecimento, tais como o Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) é um órgão deliberativo, normativo, formulador e controlar da política de atendimento dos direitos, sendo preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dos Conselhos Tutelares (CT).

Destaca-se no ECA em todos os seus artigos a grande relevância para intervenção do Educador Físico, porem citamos como aprofundamento o quarto artigo da LEI 8069/90 que prioriza o dever da família, da sociedade e poder público na efetivação dos direitos referentes à vida nos mais diversos aspectos.

Já o Conselho Tutelar atende as situações de crianças e/ou adolescentes ameaçados ou violados em seus direitos, com responsabilidade de tomar providências apropriadas na concepção de garantia de seus direitos. Essa questão é de grande importância, para o Educador Físico que atua com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, em sua intervenção, pois deverá se aprofundar no conhecimento das Legislações (ECA) e Conselhos (CT e CMDCA) para enriquecer sua intervenção como Educador Físico. Neste sentido, Cazolato (2006) afirma que o Educador Físico deve utiliza-se do processo de desenvolver conhecimentos específicos, a um determinado grupo, para beneficiar as resoluções de problemas.

Ao mergulharmos na questão da relação dos Educadores Físicos com crianças e adolescentes, sinalizamos neste estudo o quanto a ferramenta do esporte é introdutória para, em um primeiro momento, promover a iniciação de uma construção de vínculo. Continuamente o esporte é fundamental para mudanças de hábitos, introdução a regras e rotinas, prevalecendo à importância do Educador Físico em Projetos Sociais na formação do indivíduo, em alguns casos relatados,

a referência apresentada é muito direcionada/entendida pelas Crianças e Adolescentes em Vulnerabilidade Social como responsáveis (pais).

Entretanto, não ficou esclarecido ou aprofundado se há uma diferença na intervenção do Educador Físico quando estamos falando de criança ou adolescente, podendo ser o fato da estruturação das perguntas, ou então, pela falta de esclarecimento da diferenciação, dos Educadores Físicos entrevistados.

Para tanto, as relações de intervenções interdisciplinares, aonde Educadores Físicos, atuam na área de Projeto Social referente ao estudo, favorece a importância dessa vivência, pois cada graduação enfatiza suas nuances que conseqüentemente promoverá olhares para uma nova construção vivencia/direitos/fortalecimento das crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

Evidencia-se também nesta pesquisa que os Educadores Físicos que atuam em Projetos Sociais, apresentaram em sua maioria, formação recente que no caso aproxima as questões regulamentadores às profissões de Educador Social (projeto de lei 5346/2009), do Bacharelado com a (resolução nº 7, de 31/03/2004). Sinaliza-se assim um aprofundamento para outros estudos do perfil do Educador Físico/ Educador Social em Projetos Sociais, pois são marcos recentes e apresentam pouco aprofundamento teórico em suas atuações.

Referências

AYRES JR, França Jr; CALAZANS GJ; SALETTI Filho HC. **O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios.** In: Czeresnia D, Freitas CM, Editores. Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003. p. 117-39.

BATISTA, Paula M^a Fazendeiro, **Representações dos profissionais do esporte acerca do conceito de competência profissional,** Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, n.2, p.197-213, abr./jun. p. 197. 2011

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

BEE, Helen **O Ciclo Vital** 1^o edição, p. 294 Local: Porto Alegre Editora Artmed 1997.

BRASIL, projeto de lei 5346 Câmara dos Deputados Federais **Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá**

outras providências. Disponível site:<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/661788.pdf> Acesso em: 23/05/2015.

BRASIL, Lei Federal nº 9.696, (1º/09/1998) **Regulamentação da Profissão de Educação Física e criação Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.** Disponível site:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm>Acesso em: 27/04/2015.

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 9.790 (23/03/1999).** Qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Disponível site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm. Acesso em: maio/2015

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 13019 (31/07/2014).** **Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias.** Site:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm#art85. Acesso: Maio/ 2015

CAZELATO, Jeane A. Marques, “**Preparação Profissional para uma Intervenção Ética**” in A Ética e a bioética na preparação e na intervenção do Profissional de Educação Física. Organizadores: João B. Tojal, Alberto P. Barbosa. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2006. pg 30.

CALEGARE, Marcelo G. Aguiar, & SILVA JR, Nelson. **A “construção” do terceiro setor no Brasil: da questão social à organizacional.** Psicologia Política, 129-148, 2009.

CONFEEF, Conselho Federal de Educação Física. Resolução nº 0046/2002 Intervenção do Educador Físico em Responsabilidade Social no Exercício Profissional. Disponível no site: <http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp>. Acesso em maio/2015.

DIAS, Juarez Muller, “**Ética e Bioética nas intervenções profissionais da Educação Física**” in A Ética e a bioética na preparação e na intervenção do Profissional de Educação Física. Organizadores: João B. Tojal, Alberto P. Barbosa. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, p.61. 2006.

DRUMOND, José G. de Freitas, “**O Profissionalismo em Educação Física**” in A Ética e a bioética na preparação e na intervenção do Profissional de Educação Física. Organizadores: João B. Tojal, Alberto P. Barbosa. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2006. p.53

EIRAS, Suélen Barboza. **Significados de um projeto social esportivo: o caso do projeto esporte em ação – núcleo vila torres – tese mestrado UFPR.** 2011.

O PERFIL DO EDUCADOR FÍSICO EM PROJETOS SOCIAIS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARAPON, A. **Le gardien de promesses: justice etdemocratie**. Paris: Editions Odile Jacob, 1996.

LOPES, Maria Inês G. de Oliveira. **Uma contribuição do pensamento de Vitor da Fonseca para uma interpretação acerca do surgimento, desenvolvimento e perda da consciência no Ser do Homem**. Dissertação/Mestrado Ciência da Motricidade Humana: Universidade Castelo Branco. 2004. 278f.

MELO, Marcelo Paula de. **Esporte social futebol clube: contradições e dilemas em nosso tempo Especial Pan 2007**, Democracia Vive n° 35 JUN 2007 P. 54-58 SITE:http://www.ibase.br/userimages/dv35_pan5.pdf. Acessado: jun 2015

MELO NETO, Francisco P. de; FRÓES, César. **Gestão da responsabilidade social corporativa: o caso brasileiro**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento Humano**. 12° Ed. p.38-40. São Paulo Editora Artmed, 2013.

PEDROSO, Sandra H. Gonzaga **Projetos Sociais com Foco no Sistema de Gestão**. Rio de Janeiro, 2010; Site:http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg6/anais/T10_0257_1062.pdf. Acesso em 29/05/2015

PORTAL PREFEITURA PORTO ALEGRE

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/conselhos_tutelares/default.php?p_secao=11

Acesso em 02/10/2015

PORTAL PREFEITURA PORTO ALEGRE <http://www.portoalegre.rs.gov.br/cmdca/>Acesso em 02/10/2015

SIERRA, V.M.; MESQUITA, W.A. **Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006.

Disponível;http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_11.pdf acesso: jun 2015

SILVA, Fabio Silvestre da, 2007. **Projetos sociais em discussão na psicologia do esporte**. Revista Brasileira Psicologia do Esporte vol 1, nº 1 acessado dia 26/10/2015

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008

THOMASSIM, Luís E. Cunha; GONZÁLEZ, Fernando J.; FREITAS, Maitê V. **Desigualdades sociais e invisibilidade de classe: projetos sociais e a criança como “problema social”**. IN: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XVI, Salvador. Anais CBCE, 2009. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1445/788>. Acessado em Maio 2015

TOJAL, João Batista **“Preparação Profissional para uma Intervenção Ética”** in A Ética e a bioética na preparação e na intervenção do Profissional de Educação Física (Org. João B. Tojal, Alberto P. Barbosa). Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2006 pg 94

TUBINO, Manoel **O QUE É ESPORTE**. 2º ed.p.26/28.São Paulo Editora Brasiliense 1999.

VARGAS, M. R. M. **Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos**. Revista de Administração, 31(2),p.126.1996.

VARGAS, Angelo **“A Crise Ética da Sociedade Brasileira e a Intervenção do Profissional de Educação Física” - A Ética e a Bioética na Preparação e na Intervenção do Profissional de Educação Física** Organizadores: João B. Tojal, Alberto P. Barbosa. - Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2006. p 163

VARGAS, Leandro. **Esporte interação e inclusão social: um estudo etnográfico do “projeto esporte Clube Cidadão”** – tese mestrado UNISINOS 2007. pg 111.

VIANNA, José Antonio. **“Esporte e camadas populares: a perspectiva de profissionalização”** 2009. Site: <<http://boletimef.org/biblioteca/2713/Esporte-e-camadas-populares>> Acesso em 25/05/2015.

_____. **“Inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores”** Rev.Bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, n.2, p.285-96, abr./jun. 2011 pg294

Pensar a inclusão com diferentes olhares

*Maria Teresa Cauduro**

*Fernanda Cocco***

*Carlise O. Pereira****

Introdução

Pensar no humano é considerar que ele é movimento, que tem ritmo próprio, que apresenta um comportamento que pode ser expresso e que vive em sociedade. Nesse entendimento, cada ser humano é diferente, pois se movimenta diferente e se expressa diferente. A sociedade é representada por diferentes pessoas com diferentes corpos, movimentos e expressões. Deveríamos saber trabalhar nas escolas com esses diferentes indivíduos. Entretanto, queremos uniformizar as metodologias de trabalho como se todas as crianças e adolescentes fossem iguais. Que contradição!

* Licenciada em Educação Física pela UFRGS (1975), Bacharel em Direito pela Universidade FEEVALE (2009), Mestrado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC (1991) e Doutorado em Filosofía y Ciencias de la Educación - Universitat de Barcelona- UB (1999). Pesquisadora do Observatório de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS/RS e do Grupo de Estudos Qualitativos de Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte CNPq/UFRGS.

** Licenciada em Educação Física pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen (URI).

*** Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Professora do curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus Frederico Westphalen.

Logo pensar em inclusão, no nosso entendimento seria trabalhar com todas as nossas crianças e adolescentes diferentes! Não só os deficientes físicos, visuais, e outros mais. Todos são diferentes e cada um aprende diferente!

Pensar em inclusão, portanto, é estar na contramão do que pensa a sociedade. Pretendemos chamar a atenção para o fato de que vivemos em uma sociedade competitiva, elitista, individualista, repressora, domesticadora apesar de haver alguns movimentos sociais contrários. É uma sociedade que o consumo impõe uma cultura do corpo para vender, sejam “marcas”, seja o próprio corpo (visto nas próprias Olimpíadas); que não é permitido ao homem, e muito menos para a criança, o direito de errar, de ser derrotado; que as mensagens recebidas são as de sucesso e de vitórias a qualquer preço, sem respeitar o desenvolvimento natural do ser humano. Se esse contexto é vivido por humanos “normais” o que sobra para as crianças, adolescentes e adultos que apresentam alguma deficiência. São excluídos apesar de haver legislação e diretrizes para a inclusão social.

Frente a isso pretendemos, portanto, alertar para que os educadores possam refletir sobre essas situações do contexto, onde a minoria se destaca no nosso país, e possa contribuir baseado nas teorias e experiências, para o desenvolvimento harmônico da totalidade dos indivíduos, respeitando a evolução natural do crescimento biológico, neurológico e, principalmente, refletir sobre sua prática docente que, na maioria das vezes, desrespeita os limites das crianças e dos jovens.

Fazemos parte do coletivo de professores que partem do princípio que todos somos diferentes, únicos, e que TODOS, devem ser incluídos, a sua maneira e ritmo de desenvolvimento à prática de qualquer atividade física sejam jogos, ginástica, dança, lutas e esportes.

Nesse artigo, busca-se colaborar trazendo outros olhares sobre a inclusão que tratam da Educação Física com suas especificidades na licenciatura e para as escolas, voltados ao Ensino Fundamental.

Formação de Professores: novos olhares

Muito se fala sobre formação de professores. Esta é uma questão que permeia a nossa sociedade há muito tempo e que é motivo de muitas pesquisas nas universidades – principalmente nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Pergunta-se por que as mudanças necessárias não conseguem ser implementadas na educação. Frequentemente, as respostas a essas perguntas fazem referência às complexas relações sociais que estão embutidas na escola, à descontinuidade nas políticas educacionais devido aos secretários da educação apresentarem apenas o viés político-partidário e, às vezes, não pertencerem ao setor da educação; à diretores sem visão de gestão.

Por outro lado, com base em pesquisas relevantes sobre o tema, Gatti (2014) discute os aspectos que mais recorrentemente emergem sobre as políticas educacionais, a saber: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos à distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; características sócio educacionais e culturais dos estudantes; permanência e evasão nos cursos.

Não entraremos, nesse artigo, na legislação específica da Política Nacional de Educação Especial sobre a Educação Inclusiva implementada pelo MEC. Reforçaremos a metodologia onde o professor deve focar seu trabalho para as diferenças de CADA aluno na sala de aula, pois esses alunos apresentam suas diversidades nos gestos, nas expressões, nos ritmos de aprendizagem e nos movimentos com suas características e preferências.

Assim, queremos provocar a reflexão dizendo que há várias políticas públicas direcionadas à Educação Física. Há as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996, 1998, 2002), há os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), também o Plano Nacional de Educação

(2014-2024) e as Diretrizes de Educação Inclusiva (1998, 2005). A pergunta é? Os professores conhecem? Os professores trabalham os conteúdos mínimos apresentados nas políticas? As Diretrizes Nacionais são desenvolvidas? Como estão sendo realizados os estágios curriculares nos Cursos de Educação Física?

Cauduro (2007; 2012) já apontava que nas escolas do Rio Grande do Sul, havia a dominância do conteúdo esporte (mais específico, o futebol) sendo desenvolvido nas práticas docentes. A Educação Física, tradicionalmente, reproduz o saber técnico, de reprodução de jogos “oficiais” na escola. Transmite conteúdo específicos de jogos, em qualquer nível, em qualquer idade, muitas vezes inapropriado.

Acrescentamos mais, a Educação Física serve muito mais para esse cenário visto o número de jogos de campeonatos municipais, nacionais e internacionais e as copas do mundo. Praticamente nas escolas é reproduzido, sem sequer haver uma reflexão por parte dos professores com os alunos sobre toda a questão política, social e de mercado que esses fenômenos representam. Alertamos, principalmente, que os jogos realizados nas escolas excluem a maioria dos alunos no horário de aula.

A sociedade respalda tudo isso porque a televisão incentiva essa reprodução (vende-se artigos esportivos, vende-se canal específico, dá audiência na TV), etc...

Há muito tempo, vêm se ouvindo reclamações sobre a má qualidade das aulas de Educação Física na rede escolar, acarretando o desinteresse dos alunos. (Cauduro, 2007).

Mudar esses paradigmas sociais (que reforçam a exclusão) de elitismo, exclusividade, recordes, medalhas prêmios, melhores roupas e artefatos (Adidas, Nike, Kappa,... entre outros), Oscar, melhores empresas, cidadãos etc. Quando a sociedade clama por espetáculos (Debord, 1997), é muito difícil.

Segundo o Coletivo de Autores (2012) os conteúdos das aulas de Educação Física restringem-se às modalidades esportivas, ainda assim, tratados parcialmente, negligenciando-se outros conhecimentos da cultura corporal.

O futuro educador, pensamos nós, deve ser comprometido com um novo pensar sobre a Educação Física, compreendendo as dimensões previstas nas novas Diretrizes (1996, 2001, 2002, 2014) avançando num contexto amplo, político e ético social. Uma participação de TODOS nas aulas de forma inclusiva. Isso requer um novo paradigma, uma nova postura de trabalhar com o movimento humano.

Na pesquisa de Cauduro (2012) encontramos que a primeira e forte mudança na realização das práticas nas escolas, nos dois níveis (Infantil e Anos Iniciais) apontados pelos diretores e supervisores foi a dinâmica inclusiva das atividades e a forma recreativa predominante (não competitiva de seleção ou exclusão).

A segunda mudança apontada foram o trabalho em equipe como proposta geradora de mudanças na reflexão-ação-reflexão que foi desenvolvido na dinâmica da disciplina para o planejamento das aulas vinculadas aos princípios norteadores das diretrizes nacionais e PCNs.

O profissional da educação precisa estar atento às fragilidades dos alunos para que possam avançar e se apropriar dos conteúdos curriculares em tempos e ritmos diferentes, e NÃO compará-los aos “melhores alunos”. Que melhores? Aos que a sociedade impõe? Cada aluno deve apresentar melhoras em si mesmo e não comparados.

Também alertamos para alguns vícios observados nos estágios e verificamos que a metodologia dos professores nas escolas é, na grande maioria o esporte. Eles usam “trabalhar” com alguns alunos na hora do jogo (depende da modalidade: vôlei (12), futsal (10) e os demais alunos ou ficam olhando ou estão realizando outras atividades que não são as pedagógicas referentes ao ensino da educação física. Há ainda, alguns colegas que oportunizam aos alunos “escolherem o que querem fazer”.

Há certa urgência em mudar a mentalidade de professores, acadêmicos, diretores e supervisores no que diz respeito a essa Educação Física. O rompimento definitivo com visões abstratas, irreais, que “homogeneízam” e “igualam” os alunos, condicionando entendimentos equivocados de Educação, Ensino e Aprendizagem também é alertado pelo Coletivo de Autores (2012).

Se pensarmos que temos vários alunos todos com desenvolvimentos psicológicos, neurológicos e fisiológicos diferentes numa mesma sala de aula é pensar em diferentes diversidades para serem trabalhados em um mesmo momento. Isso é incluir. É ministrar aula para todos.

Para chegar aos esportes é preciso...

Promover aprendizagem não é uma tarefa fácil para a atual função docente, o que demanda compromisso e responsabilidade bem como, estar disposto a buscar novas metodologias. Segundo Heerdt (2003, p. 70), “Evidenciam-se, uma série de desafios, alguns inéditos, que precisam ser assumidos e incorporados na prática docente. A mudança, o novo, o questionamento, o diferente, quase sempre são causa de insegurança e medo. Mas é necessário ousar e enfrentar”.

A educação inclusiva, dentro dessa mentalidade, a de incluir todos os alunos, dentro de um processo responsável, precisa garantir a aprendizagem à todas as pessoas, dando condições para que desenvolvam sentimentos de respeito à suas diferenças, que sejam solidários e cooperativos entre todos os alunos. Pelo menos na sala de aula onde o propósito é aprender e não excluir as possibilidades de fazê-lo.

Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais. As ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam, urgentemente, e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta. (MANTOAN, 2008, p.2):

O esporte como está proposto nas escolas atualmente, é excludente, pois usa regras oficiais que limita os participantes e exige “performance”. Precisamos pensar que a escola recebe diferentes “corpos” com diferentes estágios de aprendizagem motora.

Para tanto devemos pensar na “inclusão” de todos os alunos nas aulas de Educação Física, como elemento primordial, o qual irá favorecer e proporcionar de maneira significativamente para o de-

envolvimento motor, cognitivo, afetivo e social na vida do educando favorecendo sua autonomia, liberdade de expressão, de pensar e se reconhecer como parte integrante de sua existência corporal e participativa. A inclusão e a cooperação são conceitos que compactuamos nessa nova forma de olhar a Educação Física.

Carnicelli Filho e Schwartz (2006) relatam que os jogos cooperativos apresentam a necessidade de ações onde os participantes colaboram entre si, para que um objetivo comum seja alcançado. Existe a necessidade de jogar uns com os outros, superar desafios conjuntos, compartilhar sucessos, vencer juntos e quebrar as barreiras do individualismo. O confronto é minimizado e dá lugar ao encontro, à união das pessoas em prol da mesma finalidade, visando à eliminação do medo e do fracasso individual.

Brotto (2001) apud Carnicelli Filho e Schwartz (2006) indicam que um dos principais objetivos dos jogos cooperativos é o de levar as pessoas a vencerem os desafios, limites e medos pessoais, ultrapassando a ideia de que o importante é superar os outros.

De acordo com Fonseca (2008) o desenvolvimento psicomotor da criança e as dificuldades de aprendizagem estão intimamente ligados sendo um instrumento indispensável para aguçar a percepção e socialização e o pensamento favorecendo ao caminho e processo do aprendizado escolar através das atividades da psicomotricidade.

Todos os alunos necessitam de atividades significativas, concretas, que interfiram de forma considerável em seu rendimento motor. Para isso a psicomotricidade é uma grande possibilidade para que este aprenda, realize novas e diferentes vivências; experimente e arrisque. Crie-se neste aluno a possibilidade de avançar, construir sua personalidade.

Negrine (1995) aponta que:

Dentro do marco relacional, o mais importante para eles é trabalhar com o que a criança tem de positivo, o que ela sabe fazer, e não preocupar-se com o que ela não sabe. Dizem que o melhor método para ajudar uma criança a superar suas dificuldades é conseguir que ela esqueça suas inabilidades (p 58).

Nesse sentido, trazendo as diretrizes que balizam a Educação Física, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 1997 a primeira meta é o conhecimento do corpo. Os (PCNs) ao inserir a Educação Física agora obrigatória, reconhece que ela tem um objeto de estudo e conhecimento próprio presente nos jogos, esportes, ginástica, lutas, dança, capoeira, e conhecimento sobre o corpo. Apesar do legal, ainda é preciso integrar a Educação Física à proposta pedagógica, às mudanças de filosofia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - (BRASIL, 1998) apontavam:

[...] a Educação Física como uma disciplina que elege como objeto de estudo a cultura corporal de movimento, conferindo relevo à pluralidade das práticas corporais. Além disso, outro avanço importante desse documento foi a explicitação das dimensões atitudinal, procedimental e conceitual dos seus conteúdos. (p.100).

Cabe lembrar, que a Educação Física não pode ser vista isoladamente por isso, reforçamos os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental explicitados nos PCNs e evidenciados na página seguinte.

A concepção teórica norteadora sobre a Educação Física para as séries finais do ensino fundamental contida nos PCNs (1997), apontam que é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Concordamos com o Princípio da inclusão da proposta do PCN, que diz que “ a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas”. (p.19)



Fonte: PCN (1997, p. 9). Esse quadro oferece uma ampla dimensão de como devemos relacionar nossa ação docente na Educação Física com visão multidisciplinar.

Segue ainda propondo que é necessário reverter o quadro histórico “da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência”. (p.19)

As diretrizes dos PCNs (1997) da Educação Física apresentam conteúdos a serem trabalhados que são: Conhecimento sobre o Corpo, Atividades Rítmicas e Expressivas e Esportes, jogos, lutas e ginásticas. Notadamente o conhecimento sobre o corpo deverá anteceder aos demais conteúdos, ou seja, deverá ser trabalhados no ensino infantil e fundamental com a finalidade de dar suporte aos demais conhecimentos. (p.68) A base da educação física é o conhecimento sobre o corpo como exposto no quadro abaixo.

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

(Fonte: PCN, 1997, p.68)

Em junho de 2014 foi sancionada a lei nº. 13.005, implementando o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, que assim diz:

O texto contextualiza cada uma das 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do Sistema Nacional de Educação – SNE, como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional. (BRASIL, 2015c, s/p.).

De todas essas metas apresentadas, somente três delas contemplam a Educação Física na especificidade de esporte e atividades recreativas. Nota-se que toda a filosofia colocada nos PCNs para a educação

básica, com relação ao corpo e à cultura corporal, foi desconsiderada e não incluída. Houve um retrocesso. Estas metas assim dispostas na lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 estão assim descritas:

Meta 2. Estratégia 2.13 – Ensino Fundamental.

Promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional. (BRASIL, 2014, s/p.)

Ressaltamos a expressão “desenvolvimento esportivo nacional” para o Ensino Fundamental que é questionável.

Meta 3. Estratégia 3.4 – de 15 a 17 anos.

Garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar. (BRASIL, 2015, s/p.).

Note-se que, para essa idade, está a expressão “integrada ao currículo escolar” e não ao esporte nacional.

Meta 6. Estratégia 6.9 – Ensino Integral

Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, s/p.).

Finalmente, na Base Nacional Comum Curricular (2016) temos explícitos na Educação Física a seguinte proposta:

[...] é responsabilidade da Educação Física tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como um fenômeno cultural dinâmico pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão, que permitam a participação dos/as estudantes de forma confiante e autoral na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros. (p.99).

Salientamos a volta do conceito práticas corporais sem a ênfase no esporte. Os objetivos da área da Educação Física, disponibilizados para consulta à comunidade foram:

LIEFICOA001 (Experimentar diferentes brincadeiras e jogos pertencentes à cultura popular e presentes no contexto comunitário e regional).

LIEFICOA002 (Fruir/desfrutar brincadeiras e jogos da cultura popular presentes contextos comunitário e regional).

LIEFICOA003 (Formular estratégias para ampliar as possibilidades de aprendizagens de brincadeiras e jogos do contexto comunitário e regional).

LIEFICOA004 (Realizar brincadeiras e jogos presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças de gênero, étnico-raciais, religiosas, de classe social e de aparência e/ou desempenho corporal).

Quanto a esportes a fundamentação teórica que a BNCC (2016) apresenta é:

O esporte reúne tanto as manifestações mais “formais” dessa prática quanto as que lhe são “derivadas”. O esporte, como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupo adversários), regido por um conjunto de regras (“formais”), institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. O envolvimento com esse universo pode se sustentar nos mais diversos interesses, aspecto central a ser considerado nas aulas de Educação Física. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele. (p.104).

Os objetivos da área da Educação Física, disponibilizados para consulta referente ao o esporte foram:

LIEFICOA010 (Fruir/desfrutar de diversos tipos de jogos esportivos, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo).

LIEFICOA011 (Identificar, debater e utilizar estratégias individuais elementares nos diversos tipos de jogos esportivos.)

LIEFICOA012 (Compreender a importância da observação das normas e regras dos jogos esportivos que asseguram a integridade própria e a dos demais participantes).

LIEFICOA013 (Identificar as características dos jogos esportivos experimentados e recriar suas possibilidades de prática).

LIEFICOA014 (Reconhecer a diversidade esportiva presente na comunidade).

LIEFICOA015 (Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar os jogos esportivos aprendidos nas aulas, em outros momentos escolar.¹

Os objetivos, não fixam na concepção de seleção, de competição, de exclusão. Vejam a expressão “prezando o trabalho coletivo” e “recriar suas possibilidades de prática” onde apresenta outra concepção.

As diretrizes balizadoras estão expostas brevemente no texto. Ressaltamos que essas diretrizes devem ser repensadas pelos professores. Busquem a leitura das diretrizes na íntegra. Tirem suas conclusões.

Tanto o PNE quanto BNCC recentemente incorporados estão apresentando propostas ideológicas, no geral. Há uma proposta que abre possibilidades, mas, quando vêm descrito às estratégias elas voltam para o tradicional. O exemplo é para o esporte que incentiva a competição novamente contrariando os PCNs que ainda estão em vigor. Volta à sociedade competitiva, elitista, a dos melhores. Muito contraditória nossas legislações.

Retomamos nossa proposta onde a diversidade de todos os (as) alunos (as) devem ser desenvolvidas na sala de aula antes de introduzirem as regras dos esportes. Compactuamos que o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal).

¹ Disponível em: [https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espy=2&ie=UTF-8#q=%E2%80%9CLIEFICOA001+\(Experimentar+diferentes+brincadeiras+e+jogos+pertencentes+](https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espy=2&ie=UTF-8#q=%E2%80%9CLIEFICOA001+(Experimentar+diferentes+brincadeiras+e+jogos+pertencentes+). Acesso em abril 2016.

E, finalmente, buscamos garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). Na Educação Física, muitos vêm defendendo a proposta da inclusão de todos os alunos no conhecimento da cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Considerações Finais

O que pretendemos nesse artigo foi provocar a reflexão pois, pensamos que de nada adianta ter leis, diretrizes e pareceres se a mentalidade dos educadores, dos professores não acompanharem as mudanças. Há também que repensar a visão dos diretores e gestores que muitas vezes desvirtuam “as aulas” para que se use como espaço de treinamento para que a escola participe de campeonatos. Com essa visão, sempre serão escolhidos os de melhores aptidão, excluindo-se os demais.

O foco do educador deve estar nas condições das crianças e adolescentes nos seus aspectos, biológicos, fisiológicos, motores e psicológicos. Todos são diferentes! A aprendizagem deve partir de cada criança/jovem e de seus limites. A vivência dos gestos motores deve ser gradativo e observando-se sempre as possibilidades individuais. A comparação é de criança/jovem com ele mesmo, ajudados pela coletividade na sala de aula.

Urge uma mudança de paradigma, na didática dos educadores nas aulas de educação física. Todos os alunos devem ser contemplados e as aulas devem servir como espaço de aprendizagem para a vida, prazerosamente. Freire já falava educar é assumir um compromisso com o outro, para que este possa ser sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem. O autor aponta que educar requer respeito aos saberes dos educandos e, de forma crítica, exige risco e aceitação do novo, rejeitando qualquer forma de discriminação. Para ele: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades

dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p.103).

Alertamos que devemos perguntar o que é Educação Física? Para que serve? Pois, no nosso entendimento só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la em possibilidade para todos. O esporte como prática social, deve ser analisado nos seus mais variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola. (Coletivo de Autores, 2012). Entretanto esse esporte como prática social, conteúdo da Educação Física, deve ser praticado e aprendido por todos os alunos em diferentes graus de aprendizagem. O importante é a criança ou jovem dominar os gestos motores do esporte e conhecer suas regras, no seu nível de compreensão e só assim, ele será incluído das aulas de educação física. Dar condições de saída para todos de acordo com suas possibilidades. Esse é o desafio para nós educadores.

Referências

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Lei n.º 13.005. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em 14 de março de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Base Nacional Comum Curricular / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 29 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Presidência da República. DECRETO 3.298, de 20 de dezembro de 1999 Regulamenta a **Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989**, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 20 de

dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em 1 de março de 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNICELLI FILHO, S.; SCHWARTZ, G. M. **Jogos cooperativos e condutas violentas: visão do Professor de Educação Física.** Efdportes, Buenos Aires: v.11, n.96, mai. 2006. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd96/violent.htm>> Acesso em: 14 de maio de 2016.

CAUDURO, M.T. **Redesenhando o estágio supervisionado de educação física na educação infantil e anos iniciais.** IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/582/86>>. Acesso em: 04 de maio de 2016.

CAUDURO, M.T. **Os Diferentes olhares sobre a prática do Ensino Supervisionado em educação Física.** Novo Hamburgo, Ed. Feevale, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** Cortez: São Paulo, 2012.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre. Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. **Formação inicial de professores para a educação básica:** pesquisas e políticas educacionais. In: Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. **Como Educar Hoje?** reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. in: **Inclusão:** Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2008

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil – Psicomotricidade:** alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1995.

A dança como instrumento de inclusão e participação social

*Patrícia Barbosa Ribeiro**
*João Francisco Pereira Neto***
*Nathan Ono de Carvalho****

Introdução

Na sociedade contemporânea, a discussão sobre os processos de inclusão social tem ocupado espaços importantes. Ao mesmo tempo os projetos que envolvam esportes ou atividades culturais têm representado uma importante ferramenta para a implementação de políticas que promovam essa inclusão. Nesse contexto, a dança, como movimento, e, em especial, como expressão de manifestações culturais e de identidades de determinados grupos e comunidades, pode representar uma importante estratégia para a maior inclusão social. É com esse olhar que o estudo que apresentamos, objetivou conhecer e discutir, qual a influência da dança no processo de formação da cidadania, da emancipação e da inclusão social de jovens de classes populares.

Com esse objetivo, realizamos uma investigação, através de estudo de caso, tendo como objeto o Projeto Dança Criança, realizado na Escola Municipal José Loureiro da Silva, na Vila Cruzeiro, em Porto Alegre - RS. Em desenvolvimento desde 1984, inicialmente com recur-

* Docente de educação física do Colégio Americano de Porto Alegre

** Docente do curso de Educação Física do Centro Universitário Metodista IPA

*** Mestrando em Biociências e Reabilitação pelo Centro Universitário Metodista IPA

dos do Orçamento Participativo (OP), esse projeto foi introduzido na comunidade através do ensino da dança clássica para estudantes, entre seis e vinte anos de idade. Através de atividades realizadas em dois encontros semanais, os jovens participaram de aulas em uma sala adequada à dança e com excelentes condições para a realização dessa atividade.

Realizado sob a supervisão de professoras de Educação Física, a sistematização das atividades com dança acontece de maneira simples, a partir da inscrição dos alunos junto à secretaria da escola e, conforme as vagas disponíveis, os jovens iniciam imediatamente, sem nenhuma restrição, as atividades. No projeto, os jovens praticam, entre outras modalidades, o balé clássico, modalidade considerada por muitos segmentos como a expressão mais elitizada da dança, e a dança criativa, considerada uma excelente ferramenta educacional.

As atividades não se restringem somente as aulas, pois o grupo participa de eventos e apresentações, tais como: apresentações em festas e eventos da própria escola ou da comunidade local e em festivais de dança. Além disso, convite, também se apresentam em instituições e organizações interessadas e portanto, o trabalho realizado pelo projeto já conquistou reconhecimento da comunidade cultural de Porto Alegre e de outras localidades, sendo incluído em espaços nobres de diferentes cidades. Essa inclusão, nesses espaços, tem um significado especial para a nossa investigação, assim como para os praticantes, pois vivem as dificuldades sociais que caracterizam as classes menos favorecidas.

Dificuldades que estão presentes no cotidiano da Vila Cruzeiro, pois, conforme demonstraremos ao longo de nosso estudo, Porto Alegre possui microrregiões com índices alarmantes de pobreza e de indigência. Verificamos isso quando examinamos os dados que são encontrados nos Mapas da Inclusão e Exclusão Social de Porto Alegre (2005), e identificamos que a microrregião Cruzeiro, onde está localizado o projeto apresenta, por exemplo, juntamente com algumas outras micro-regiões os piores índices relativos à vulnerabilidade infanto-juvenil.

Nos Mapas da Inclusão e Exclusão Social de Porto Alegre (2005), encontramos também outras informações acerca das condições de vida, diferenças e dificuldades sociais de todas as regiões da cidade, demonstrando que a Região Cruzeiro é uma das regiões de Porto Alegre mais suscetível às desigualdades e aos processos de exclusão social, tal qual uma comunidade típica de classe popular.

Esses indicadores sociais incidem sobre toda a estrutura social da Vila Cruzeiro criando obstáculos para o desenvolvimento humano na região. Nesse sentido, instituições e fundações, assim como as diferentes formas de organizações, privadas ou públicas, municipais, estaduais ou federais, são desafiadas permanentemente em seus projetos pelo desenvolvimento e pela construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Por isso, a Escola Municipal José Loureiro da Silva, uma das maiores escolas da região, é uma importante referência para a comunidade, atendendo não apenas os três ciclos do Ensino Fundamental, mas também desenvolvendo a Educação de Jovens e Adultos, a EJA, e projetos sociais como o projeto Dança Criança.

Os projetos sociais, de natureza inclusiva, têm demonstrado que podem ser um incentivo aos desejos, à formação da autonomia e à construção da cidadania dos sujeitos envolvidos. Esses projetos sociais ganham relevância e disseminam-se em nossas comunidades. Destacamos, nesse sentido, mesmo que a sociedade contemporânea tenha produzido um conceito político, cujo Estado tenha cada vez mais se desresponsabilizado pela promoção e garantia dos direitos sociais, que a Prefeitura Municipal de Porto Alegre tem se destacado na implantação de projetos sociais voltados à inclusão, como o Dança Criança, principalmente no período de 1990 a 2004.

Dessa forma, justifica-se a realização de estudos que permitam conhecer o alcance e os benefícios desses projetos, além da importância para o entendimento das questões sociais. Por isso, desenvolvemos um estudo a partir de um grupo de componentes do projeto, procurando verificar a influência gerada por esta atividade cultural, a dança, no desenvolvimento cidadão das crianças e adolescentes par-

ticipantes, levando em conta a sua dimensão educativa e formativa, no âmbito do espaço da educação escolar.

A Dança Como Manifestação Artístico-Cultural

A dança pode ser vista como uma manifestação do saber que se revela através de suas diversas possibilidades de expressão. Entre essas possibilidades de expressão, podemos destacar que quaisquer movimentos podem ser transformados em gestos de dança. Conforme Dantas:

[...], movimentos transformados em gestos de dança adquirem características extraordinárias, pois os atores espaciais, temporais, rítmicos, dinâmicos e o próprio modo de movimentação do corpo tornam-se diferentes: exigem-se novas posturas, novas atitudes corporais para que os movimentos usuais se tornem dança. (DANTAS, 1999, p.16.).

Essas diversas possibilidades de expressão do homem associadas à ideia do incremento de diferentes características extraordinárias, aos movimentos usuais, vão ao encontro à ideia de Barreto (2004, p. 87) sobre o conceito de arte, quando a autora diz, baseada em Nietzsche, que a arte, assim como o pensamento, não possui um “sentido original ou uma verdade absoluta”, mas sim diferentes formas de interpretações.

Procurando clarear essa afirmação, Barreto (2004, p. 87) diz ainda que essa possibilidade de interpretar qualquer experiência de vida está correlata ao conceito da arte, pois a autora vê a arte como “criação, possibilidade”, isto é, “como movimento constante”.

Além disso, o que é arte para mim? A arte é a expressão do que só pode ser sentido, imaginado e elaborado. A ação que imobiliza a linguagem conceitual. O sentimento essencial, a forma, a poética da existência humana. Arte é meu viver, minha lida, minha sina... (BARRETO, 2004, p.87).

Nesse sentido, afirmamos que ao se vincularem à dança, os gestos simples do cotidiano, do viver, da lida ou da sina de um indivíduo, parafraseando a autora, ganham valor expressivo, tornando-se uma espécie de manifestação artística.

Nesse contexto:

Tomando como exemplo uma simples caminhada: ao ser incorporada a uma dança assume as particularidades desta, transforma-se a serviço da coreografia e a maneira como os passos são executados torna-se por si só importante. A caminhada já não é só uma maneira de fazer com que o sujeito se desloque de uma posição a outra, os movimentos do caminhar adquirem valor em si mesmos [...] transformando-se em figuras de dança. (DANTAS, 1999, p.16).

Por isso, como movimento, como forma e como conteúdo, a dança pode estar vinculada às linguagens utilizadas pela arte na construção cultural de diferentes contextos sociais. Assim, devemos pensar na dança não somente como uma prática pedagógica no contexto escolar, mas, perpassando essa questão, compreendê-la como um processo artístico e educacional que tem como princípio a percepção dos movimentos numa dimensão estética, culturalmente produzida.

Dantas (1999, p.24 e 25) diz ainda que a dança é uma espécie de possibilidade de arte inscrita no corpo, pois “A dança é indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer enquanto corpo em movimento, encarnação artística”.

Além disso, conforme Dantas (1999, p.17) “movimentos e gestos em dança permitem formular impressões, conceber e representar experiências, projetar valores, sentidos e significados, revelar sentimentos, sensações e emoções” que, em boa medida, podem representar um determinado contexto sócio-cultural, de maior ou menor abrangência.

Essa questão pode ser reforçada quando lembramos que a dança, ao longo da história da humanidade, como um processo artístico-cultural, enfatizando-se, nesse contexto, a questão dos valores, dos sentidos e dos significados, esteve muito ligada às representações de determinadas culturas, especialmente no que diz respeito às questões religiosas, aos rituais, aos desejos, entre outras manifestações culturais.

Sobre isso, Garcia e Haas dizem que:

A dança, conjugada como produto e fator da cultura humana, estampa, portanto, desde seu surgimento nos tempos primitivos até a atualidade, uma linguagem

corporal moldurada e inserida sob a influência dos contextos econômicos, sociais, políticos e religiosos presentes no desenrolar de regimes histórico-sociais, evocando suas necessidades, crenças, tradições, convenções, rebeldias na sua natureza artístico-cultural (2006. p. 66).

De fato, a dança está presente no dia a dia do homem, e o dia a dia do homem transforma-se em dança desde sempre. Nesse sentido, Garcia e Haas (2006, p.65) destacam que “mesmo antes de usar a palavra, o homem já se servia do movimento corporal para expressar seus sentimentos”. As autoras apontam, por exemplo, o sentido mágico da dança utilizada pelo homem primitivo presente em quase todo o seu cotidiano.

Sobre esse contexto, Bregolato (2000, p. 67) salienta também que nesse período da história do homem, do homem primitivo, a dança podia estar associada a todos os acontecimentos relevantes de uma sociedade como “nos nascimentos e funerais, nas colheitas e nas homenagens de caráter místico”.

Já na antiguidade, apesar de cultivar um caráter sacrorreligioso e recreativo-festivo, a dança começa a incorporar outros importantes aspectos da manifestação cultural da sociedade humana, como a distinção de classes e gênero no antigo Egito. No Egito, por vezes, a dança podia estar associada à fertilidade, por exemplo, e, por isso, era uma atividade feminina. Além disso, Garcia e Haas (2006) dizem também que no Egito havia uma distinção na forma da dança conforme as classes sociais e, desse modo, as danças individuais e austeras eram reservadas aos nobres.

Na Grécia antiga, por outro lado, a dança tinha lugar de destaque possuindo um caráter cívico e religioso. Nessa antiga civilização, muitas vezes o que se propunha através da dança era enaltecer instituições sociais como o Estado, além do indivíduo. Outras vezes, o que se propunha através dessa expressão artístico-cultural era a exaltação de um tempo de triunfos e vitórias da sociedade grega.

Na antiga Roma, além de possuírem as mesmas bases religiosas e os mesmos apelos, os excessos éticos e sexuais, as duas mais

importantes festas dançantes, as saturnais e as lupercais eram, diferentemente do antigo Egito, abertas a todas as classes sociais, sem restrições, aos patrícios e aos plebeus dando, conforme Portinari (1989), origem a uma importante manifestação cultural que atravessou diferentes períodos da história da humanidade e que é conhecida hoje como carnaval.

Porém, segundo Garcia e Haas (2006), foi através do Romantismo no século XIX que a dança, pelo Balé Romântico, manifestou-se, de fato, pela primeira vez como um processo artístico-cultural. Esse período é considerado por diversos autores, como Faro (1986, p. 51), por exemplo, como “uma das mais importantes épocas da história da dança”.

Tal importância é, segundo o autor, fruto do “movimento revolucionário que injetou vida nova em todas as formas de arte no início do século XIX”. (1986, p. 52). Nesse sentido, para o autor, o romantismo na dança representava uma oposição a todas as formas de criação artística baseadas em modelos rígidos. Por isso, para Faro (1986, p. 52), “a palavra de ordem entre os românticos era a liberdade”.

Portinari (1989, p. 83) também destaca esse período da história da dança dizendo que “o turbilhão revolucionário” manifestava-se em todas as esferas sociais da sociedade romântica e na dança não era diferente. Para o autor, a derrubada da monarquia, no início do século XIX, na França, evidenciou o conceito de liberdade e o romantismo foi a expressão cultural dessa condição.

A partir de então, a dança, cada vez mais, foi se consolidando como uma importante manifestação artístico-cultural. Atualmente, possui diferentes vertentes e evoluiu de tal forma que existem diferentes companhias, bailarinos e opções de carreira.

Contudo, indiscutivelmente, o conhecimento adquirido através de uma reflexão sobre o movimento da dança, e sobre sua história, nos revela determinados contextos sociais, do meio em que vivemos e de nossa cultura, que são capazes de produzir significância social para os movimentos. É a partir da compreensão da existência desses outros contextos, com significância social, que podemos compre-

ender então a dança, processo artístico-cultural, também como um elemento educacional.

Falar em dança significa falar do movimento, mas também de educar o movimento. Pois educar, do latim *educere*, significa, principalmente, conduzir para fora. Produzir a partir do que possui em si dentro de si. Educar significa extrair de si algo que se mostre significativo, algo que ecoe em si mesmo e produza sentido, produza vida. (MANSUR, 2003, p.212).

Apesar disso, até meados da década de 80, as atividades artístico-culturais não faziam parte das disciplinas escolares e não eram consideradas relevantes para a construção humana. Somente no final da década de 90, após diversas discussões e debates, instâncias governamentais brasileiras resolveram incluir diferentes manifestações artísticas no currículo escolar. Dessa forma, documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados nos anos de 1997 e 1998, pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), reconheceram oficialmente a dança e a incluíram, pela primeira vez, como conteúdo da Educação Física.

Essa visão da dança como um meio para educar crianças é, para Ferreira (2003, p. 104), “um lugar onde o aluno faz conexão entre o pessoal e o social”, permitindo que esses alunos “desenvolvam sua percepção, suas habilidades imaginativas e sensuais”. Para esse autor, a dança é, de fato, o locus onde se encontra “sua própria voz; valida seus sentimentos e compaixão; e se torna poderoso, enquanto co-criador do seu mundo”.

Essa potencialidade da dança em desenvolver a capacidade de transformação do mundo possui relevância especial para esse estudo e, nesse contexto, aprofundaremos, a seguir, nossos estudos sobre a dança, não apenas como uma manifestação artístico-cultural ou como processo educacional, mas, sobretudo, como um instrumento capaz de influenciar na mudança do rumo da vida de um indivíduo ou de um grupo social.

A Dança Como Construção Cultural Humana

Dessa forma, afirmamos que, no momento em que a dança se concretiza corporalmente temos também a manifestação cultural de uma determinada comunidade, tornando possível observar as diversas relações sociais presentes em nosso cotidiano. O ser humano, em suas manifestações artísticas, é a expressão de uma determinada cultura, porém, em cada comunidade, existem diferentes formas e mecanismos para esta manifestação.

Essas diferenças são representadas na dança pelos gestos, movimentos rítmicos, formação do grupo, rigidez ou liberdade dos movimentos. O conjunto de posturas e movimentos corporais representa assim, valores e princípios culturais.

Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimento é fundamental quando se pensa na diversidade cultural. É o contexto em que dá sentido ao movimento humano. A dança pode ter sentidos diferentes, de acordo com o significado dado por quem dança e pode ter diferente sentido percebido por quem aprecia essa manifestação. (SBORQUIA e GALLARDO, 2006, p.48).

Permitindo-nos um pequeno comentário sobre essa última questão, da percepção de quem pratica ou aprecia a dança, podemos dizer que as diferentes percepções e sentidos que se pode construir acerca da dança, e, dessa forma, influenciar a construção humana, podem ser analisadas também através da perspectiva da estética.

Segundo Silva (2007), que desenvolveu dissertação de mestrado acerca da influência da dança sobre a educação, a partir dos significados construídos pelos praticantes de um projeto de dança, a questão da estética está presente e diretamente ligada aos projetos educacionais porque, conforme a autora um projeto de como a educação deveria depender não de processos revolucionários e de concepções abstratas, mas da força que a estética instaura nesse projeto a partir do entrelaçamento entre liberdade e sentimento.

Entretanto, Silva centrou sua pesquisa especificamente na questão da influência da educação estética, enquanto que nosso objetivo vai

além dessa temática uma vez que entendemos que a possibilidade de construção humana está centrada em um projeto de educação cidadã, cuja educação estética é apenas mais um elemento a ser considerado. Interessa-nos de fato, as possibilidades demandadas de um projeto de educação cidadã, através da prática da dança.

Por isso, retomamos nossa discussão sobre os apontamentos de Sborquia (2006), anteriormente citados, acerca das diferenças, que nos leva a pensar que, por meio da dança é possível resgatar as diferentes manifestações que, de certa maneira, podem representar a forma como as comunidades são reconhecidas.

O reconhecimento de diferentes manifestações, de uma comunidade ou de um indivíduo está atrelado à aceitação e a legitimidade de suas manifestações culturais. Para Pierucci (1999), por exemplo, uma dinâmica que represente esse tipo de enfoque na sociedade está ligada à idéia de se ter direito a ser diferente. Para esse autor, as diferenças fazem parte da humanidade desde sempre e estão relacionadas à idéia de pertencimento a uma identidade coletiva específica.

Ou seja, isso significa que um comportamento de reconhecimento está relacionado à idéia de que podemos nos manifestar pertencentes a comunidades diferentes. A dança, nesse contexto, possui um importante papel, pois:

Dança e cultura são conceitos relacionados. Entender uma dança implica dominar o código cultural no qual ela se insere: movimentos dançados contam histórias, apresentam problemas ancestrais, místicos ou mesmo de origem urbana contemporânea. (SIQUEIRA, 2006, p. 72).

Os seres humanos são capazes de interpretar seus sentimentos de uma maneira intuitiva, e, dessa forma, dar sentido e significado as coisas, como nos diz Shimizu em sua afirmação coloca que:

Ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. (2004, p. 03).

Nesse sentido, os códigos de significado vão dar razão às nossas ações individuais, permitindo interpretá-las e inseri-las em nossa cultura. Essa questão pode ser relacionada a uma consolidação humana que a Psicologia social chama de Eu pessoal, que faz parte do processo de reconhecimento de si próprio e, posteriormente, dos outros.

Contudo, além desse contexto, para perceber a dança como uma ação social e não como uma simples movimentação organizada e criativa, devemos analisar a atual situação em que ela encontra as suas possibilidades educacionais. Segundo Marques (1999), a dança é uma forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Pensamos na dança como um processo acessível a qualquer grupo ou classe, como cultura popular de um povo e que possa estar oportunizando a livre expressão, contribuindo para o crescimento e a transformação destes indivíduos.

Nesse sentido, não podemos perder de vista também a capacidade educativa da dança. Não apenas a capacidade educativa de caráter formal, que estamos habituados a conviver através dos sistemas formais de ensino, mas também a capacidade educativa da dança que extrapola essa condição, assumindo a forma do educere .

A dança é também caracterizada, na sua forma mais elementar, como uma atividade capaz de externar o estado emocional [...] em que se projetam as aspirações e os anseios e se evidenciam o trabalho com as sensações. [...] dando oportunidade de o indivíduo trabalhar e encarar situações suscetíveis de acontecerem na vida diária. [...] é vivenciar através de movimentos, diferentes estados [...] contemplados no cotidiano, ou mesmo serem criados em situações adversas e pouco comuns. (RANGEL, 2002. p.24).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que essa manifestação artístico-cultural, a dança, contribui para a socialização, possibilitando o autoconhecimento, a reflexão de valores e a convivência com outros corpos e contextos. Pereira Neto (2007) destaca que a cidadania é um dos elementos que criam uma condição favorável para uma maior

socialização dos indivíduos, assim como para o estabelecimento de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais humana.

A Dança e a Inclusão

Através das discussões anteriores, é possível afirmar que a dança possui um poderoso conteúdo educacional, ocupando, assim, um lugar privilegiado em relação aos outros campos de arte. Achcar (1998) demonstra isso dizendo que:

Com passos simples, movimentos místicos, dançaram de alegria, de tristeza, de gratidão, dançou até para anunciar a guerra e descobriu, sem sua longa e difícil trajetória, que poderia dançar por prazer, para ostentar sua riqueza e afirmar seu poder. (ACHCAR, 1998, p. 11).

Ao longo da vida, o ser humano desenvolve a cultura como atividade inerente à produção da sua própria existência. As artes representam uma manifestação específica da produção cultural das sociedades humanas. Nesse entendimento, a dança é uma forma de manifestação cultural, educacional e de construção do conhecimento.

Conforme Marques (1999), a dança constitui-se como um elemento para a educação. Ela pode representar uma forma alternativa de educação, livre da opressão presente em outras pedagogias. Entretanto, muitas vezes, na educação, a atividade da dança vem acompanhada de preconceitos e discriminações subjacentes a questões como: “quem pode dançar?” e “quem pode dançar o quê?” Esses julgamentos acabam excluindo pessoas pelo estilo ou maneira de dançar, emocionar-se ou sentir a dança.

Isso significa a elitização desta manifestação cultural que, por vezes, por exemplo, não é disponibilizada a pessoas de baixa renda, sendo estas privadas do acesso e das oportunidades para aprender técnicas específicas e aprimorar sua capacidade crítica de apreciar diferentes trabalhos coreográficos. Além de não permitir o acesso de todos a algumas modalidades de dança, como as clássicas, no mundo contemporâneo, outras modalidades podem ser estigmatizadas ou

mesmo marginalizadas, por serem praticadas por comunidade que enfrentam dificuldades sociais. Esse contexto nos permite perceber que, muitas vezes, a prática dessas modalidades representa uma resposta a essas dificuldades enfrentadas por essas populações.

A juventude, especialmente a relacionada às camadas populares da população, coloca-se em constante processo de estranhamento com os espaços da grande cidade. As dificuldades e os preconceitos associados a esses públicos específicos afetam as possibilidades de apropriação e de inserção da juventude no espaço urbano, restringindo as oportunidades de lazer e de vivência participativa na cultura local. Os processos indenitários estabelecidos no cotidiano, como os relacionados aos grupos de hip-hop, podem ser entendidos como um canal de resistência aos processos de fragmentação e de exclusão do tecido social. (STOPPA, 2005).

Recksiegel e Stigger (2005) reforçam esse pensamento ao demonstrarem, em estudo sobre a construção de uma dignidade social pela dança, que a opinião pública possui uma tendência a relacionar jovens de camadas populares à violência urbana, sobretudo, criando uma representação da juventude que possui ligação com determinados estilos de música e dança de rua como, por exemplo, o hip-hop.

Entretanto, em seu estudo, os autores demonstram que essa modalidade de dança, a dança de rua, assim como todas as outras manifestações demandadas da cultura do hip-hop, são, de fato, um estilo de vida marcado pela atitude que se espera dos praticantes, no sentido de um engajamento político e social. Para os autores a idéia central desse tipo de cultura é a denúncia da “dura realidade das favelas e o tratamento recebido por essas populações, por parte do governo” (RECKSIEGEL e STIGGER, 2005. p. 61), cujo objetivo das mesmas é a busca de uma maior inclusão social.

Esse contexto pode ser visto pela mesma ótica de Wautier (2003) que, ao analisar os estudos de François Dubet sobre a luta de camadas marginalizadas por uma maior inclusão social, observa que o ponto de partida para essa luta está, via de regra, associado

a diferentes manifestações sociais, que, por vezes, tornam-se problemáticas, mas que servem para que os indivíduos excluídos construam sua autonomia e identidade.

A dança, na escola, pode contemplar indivíduos de todos os níveis e origens sociais, através de projetos que tragam a arte para as diferentes classes sociais, ou utilizem as suas próprias manifestações artístico-culturais, podendo promover a inclusão social e formar cidadãos mais críticos e participativos na convivência social. Para Pacheco (2007, p. 14), um projeto inclusivo na escola “cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos [...]” desenvolvendo uma dinâmica integradora.

Já para Carvalho (2004), a questão da inclusão está ligada a uma espécie de remoção de barreiras para aprendizagem e para a participação dos aprendizes, de maneira indistinta e, nesse contexto, Gil (1997) ao considerar o corpo humano como uma espécie de caminho das diferentes possibilidades que rodeiam os indivíduos, destaca que as utilizações de ritmos, como na dança, não se constituem em barreiras para uma maior consciência, pelo contrário, formam os movimentos da consciência.

Além disso, não podemos perder de vista que a dança, como um instrumento pedagógico, de maneira geral, ainda é pouco explorada nas escolas e, nesse sentido, crescem em importância projetos sociais que façam uso desse instrumento, demandados de uma política de maior inclusão social.

Metodologia

Este estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão e está caracterizada como Pesquisa social de cunho qualitativo. A pesquisa social normalmente aborda assuntos polêmicos. Muitas questões ainda não estão resolvidas e onde as discussões mostram-se perenes e não conclusivas.

Para Minayo (1999, p.27) “a Pesquisa Social não pode ser definida de forma estática ou estanque. Ela só pode ser conceituada

historicamente e entendendo-se todas as contradições e conflitos que permeiam seu caminho”. Entretanto, temáticas que possuam esse viés são, em nossa compreensão, uma excelente alternativa para a compreensão da realidade, face à riqueza de informações e dados que podem ser utilizados.

Como estratégia, utilizamos o estudo de caso, por entendermos que essa forma de estudo, em muitas situações, contribui para o crescimento do conhecimento dos fenômenos de grupo. Segundo Yin o estudo de caso é:

A estratégia escolhida, ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. [...] o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observação. (2005, p. 26).

Para a realização do projeto foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis participantes do projeto de dança da Escola José Loureiro da Silva, destes, três eram alunos praticantes de dança, que participam há mais de cinco anos do grupo de dança e três eram ex-praticantes do projeto. A análise de dados se deu pela técnica de análise de conteúdo de Bardin. Para Bardin (1995), a análise de conteúdo é constituída de cinco etapas, compreendidas como a pré-análise, a análise através da codificação e da categorização do material, o tratamento e a análise dos resultados, e as conclusões finais.

Análise de dados

Em nosso estudo, durante a construção dos pressupostos teóricos tornou-se evidente a potencialidade existente na dança em configurar-se como uma forma de expressão de questões simples do cotidiano que ganham valor estético e cultural.

Evidenciou-se, nesse sentido, conforme Dantas (1999) a possibilidade dessa configuração, da dança representar um determinado contexto social, e as interações decorrentes desse contexto, permi-

tindo assim, explorar questões como a influência de um projeto social que utilize a dança como ferramenta para uma construção cidadã, emancipatória e para uma maior inclusão social.

Inicialmente, não poderíamos deixar de destacar que essas três questões têm sido objeto de discussões na sociedade contemporânea face à falta de oportunidades e à presença de desigualdades de forma destacada em algumas comunidades, como a da Vila Cruzeiro, em Porto Alegre, conforme vimos anteriormente em nosso estudo por intermédio de Pochmann (2004).

Dessa forma, ao estabelecermos as categorias de análise correlatas, primeiramente à temática da cultura - dança e cultura - procuramos entender a contribuição do projeto investigado, ou da dança, com base nas categorias de análise relativas às experiências de vida e à construção de contextos com significância social. Ou, conforme Ferreira (2003), a dança como um meio de ligação entre aspectos individuais e aspectos coletivos sociais.

De outra forma, nossa intenção com a análise dessa temática, foi verificar, assim como na perspectiva de Sborquia e Gallardo (2006), como o projeto, ou a dança, influenciou os pensamentos, as crenças e os sentimentos agregados à vida social de nossas entrevistadas.

Nesse sentido, para esse grupo de jovens, tal questão parece possuir relação com idéias como (1) a melhoria das relações interpessoais, (2) a possibilidade de superação, (3) a harmonização do cotidiano (4) o desenvolvimento de uma maior cooperação social, (5) a expressão de sentimentos, além de (6) uma maior inserção social.

O primeiro aspecto salientado, da melhoria das relações interpessoais, é revelado nas falas das entrevistadas quando dizem, por exemplo, que a dança:

“Ajudou a soltar essa minha timidez... A me comunicar mais com as pessoas.” (entrevistada G),

“Me ajudou na relação com as pessoas... pra mim me dar mais com as pessoas” (entrevistada CI).

Presente de diferentes formas, nas falas de todas as entrevistadas, a questão da melhoria das relações interpessoais possui relevância

em nossa investigação frente a um contexto que compreende a ação social transformadora como uma ação dependente de uma maior comunicação e integração social.

Tal perspectiva, conforme já salientamos anteriormente, está presente, por exemplo, no pensamento de autores como Vargas (2007) que destaca em consonância com a visão crítica, e por isso transformadora, a importância da capacidade comunicativa pessoal e coletiva gerada pela dança. Relembramos, conforme nosso próprio estudo, que essa autora fundamentou seu pensamento em estudos habermasianos sobre a capacidade comunicativa como elemento indispensável à condição transformadora.

Podemos também ponderar em relação a esse aspecto, das relações interpessoais, sobre a questão que é abordada por Nunes (2003, p. 35), e que diz respeito à possibilidade de maior conscientização de si próprio decorrente de “convenções e condicionamentos sociais”, ou relações interpessoais, como um elemento indispensável a uma mudança do indivíduo com seu entorno.

A ponderação sobre a conscientização de si próprio pode ser estabelecida também ao analisarmos as falas dos entrevistados que abordam a segunda idéia destacada nas alocações, que se refere à possibilidade de superação dos indivíduos através da dança.

Entretanto, com relação a essa segunda idéia, da superação, optamos por uma análise centrada não apenas na perspectiva da conscientização. De fato, pareceu-nos importante analisar essa questão salientando, sobretudo a capacidade educativa da dança através de uma forma diferenciada de ver a educação, conforme destacamos em nosso estudo, o educere.

Assim, através dos diálogos com das entrevistadas, como, por exemplo, da entrevistada CI, que diz que dançar passa um “Sentimento de missão cumprida e isso é bom”, ou dessa mesma entrevistada, quando diz que através da dança “A gente se supera mais”; ou ainda, da entrevistada D dizendo que o resultado “É uma superação”, podemos supor que, por essa perspectiva, a dança possa estar extraindo

das jovens bailarinas, conforme Mansur (2003, p. 212), “algo que se mostre significativa, algo que ecoe em si mesmo e produza sentido, produza vida”.

Em certa medida, essa produção de sentido, decorrente dessa superação, pode estar relacionada também com o pensamento de Marques (2003, p.25), que diz que a dança não se aprende só dançando, mas também através de uma relação com diferentes significados, valores pessoais e culturais que tornam a dança uma “fonte de conhecimento transformador”.

Esse mesmo enfoque dos significados, assim como da comunicação e da conscientização de si próprio, pode servir de marco analítico para a quinta idéia – expressão de sentimentos - destacada dessa temática das experiências vividas e contextos sociais, que nos permitimos antecipar a análise.

Nas falas das entrevistadas as mesmas descrevem a dança como uma forma de expressão dos sentimentos, portanto, observamos claramente uma determinada intenção de transmitir o pensamento de que, através da dança, seja possível sentirem-se valorizadas, reconhecidas e principalmente de que seu pensamento seja conhecido.

“É uma possibilidade de demonstrar os sentimentos... de falar com a dança”
(Entrevistada F)

“As pessoas valorizam” (entrevistada CI)

“...eu consigo me impor mais, mais respeito” (entrevistada D)

Ferreira (2003) já destacara essa possibilidade ao dizer que a dança, além de realizar a conexão entre o pessoal e o social, desenvolvendo as interações sociais, é também uma possibilidade de validar seus pensamentos e sentimentos fazendo com que o sujeito torne-se co-criador de seu próprio mundo e, dessa forma, a dança é emancipatória.

Retomando a terceira e a quarta ideia que observamos nas falas das entrevistadas, identificamos o pensamento de que a dança possa produzir uma espécie de harmonização do cotidiano e também um senso de cooperação entre seus praticantes. Entendemos que tais

questões não devam ser analisadas apenas a partir de uma perspectiva onde prevaleça a harmonia desencadeada pela técnica refinada dos movimentos da dança, ou pela necessidade de cooperação oriunda de um trabalho em grupo.

Devemos, por outro lado, contemplar aspectos como aqueles que apresentamos em nossa revisão teórica que digam respeito, também, como destaca Silva (2007), ao entrelaçamento entre a liberdade e o sentimento. Ou seja, harmonização e cooperação relacionadas com valores e princípios presentes na dança, que expressem uma determinada condição social e cultural para um determinado fim.

Dessa forma, podemos inferir que as falas das entrevistadas, como a de Cr, quando diz que viu “muita harmonia aqui... uma ajuda a outra, é sempre assim”, ou da entrevistada E, que diz que no grupo “uma ajuda a outra”, ou ainda de D, que diz que no grupo existe “muito respeito”, estariam relacionadas com a existência de uma consciência de que a vida em comunidade torna necessária a presença de uma condição cooperativa de lealdade, de justiça e de respeito, entre outras questões. É nesse contexto que, autores como Vargas (2007) e Siqueira (2006) dizem que a dança possui uma condição de harmonização social, pois facilita a convivência entre diferentes contextos.

Porém, ousamos extrapolar essa questão destacando que essa harmonização, cooperação, respeito, lealdade, entre outros, são elementos que podem ser compreendidos como necessários a uma condição de justiça e democracia. Nesse sentido, a presença desses elementos, realçados através da dança, pode representar um caminho para uma sociedade harmonizada. Conforme Fonseca (1999), a construção de um caminho para uma sociedade democrática. Para essa autora, tal questão possui relação direta com o exercício da cidadania.

Desse modo, é possível pensar que a harmonia e a cooperação, vistas pela perspectiva apresentada nessa análise, permitem a minimização de desigualdades em da exclusão social. A cidadania, conforme vimos através de autores como Azevedo (2007) ou Severino (1994), possui uma ligação direta com aspectos investigados em nosso estudo,

como a maior inclusão social, que influencia diretamente a perspectiva histórica e subjetiva do sujeito.

Ainda dentro da temática da dança e da cultura, a sexta ideia identificada no discurso das entrevistadas, correlata à categoria de análise que aborda a dança na construção de diferentes contextos com significância social, foi a ideia da maior inserção social através da dança.

Podemos afirmar que essa ideia perpassa as diferentes temáticas utilizadas em nossa investigação, não sendo apenas uma perspectiva da dança e da cultura ou da construção de contextos com significância social. De fato, a maior inserção social está associada, também, assim como a cidadania, às temáticas da construção cultural humana, da educação ou da inclusão social, porém, através de diferentes formas.

Assim, apesar de encontrarmos subsídios teóricos para a análise dessa ideia, como os de Scarpato (2007) que já destacava no método Laban, princípios educativos que proporcionavam o desenvolvimento do conhecimento corporal, na construção humana, como uma prática pedagógica que possui significância para a maior inserção social do sujeito que aprende, optamos por analisar esse contexto, mais adiante, através do conceito de inclusão social. Por isso, passamos, imediatamente, a apresentar e discutir os resultados encontrados a partir do próximo tema geral, a formação cultural humana através da dança, utilizado em nossa investigação.

Através desse tema, construímos as categorias de análise da dança, o conhecimento do corpo, o conhecimento de si próprio e o conhecimento dos outros; a dança e a construção subjetiva do sujeito - auto-estima, respeito, emocional, sensibilidade, disciplina, valores, etc., e a dança, a cultura local e a cultura universal.

Os resultados encontrados nas entrevistas, tendo em vista a primeira categoria: a dança o conhecimento do corpo, o conhecimento de si próprio e o conhecimento dos outros demonstraram uma associação do pensamento das entrevistadas às ideias de (1) reconhecimento de suas próprias dificuldades (2) percepção de seu desenvolvimento pessoal e valorização de si próprio e (3) valorização do outro.

Desenvolveremos a análise das duas primeiras ideias, a do reconhecimento de suas próprias dificuldades e a da percepção de seu desenvolvimento pessoal e valorização de si próprio, de forma conjunta, pois entendemos haver uma relação direta entre o conhecimento de suas dificuldades com a possibilidade de desenvolvimento no indivíduo. Para isso, recorreremos, inicialmente, à Scarpato (2007) que diz que a dança pode ser vista como uma prática pedagógica que “busca contribuir com o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos motores, perceptivo-cognitivos e sócio-afetivos” (p.41).

Porém, foi em Marques (1999) que encontramos o pensamento de que a dança possibilita não apenas uma interpretação da situação em que se encontra o indivíduo que a pratica, mas, a partir dessa interpretação, um conhecimento essencial para a educação do ser social. Assim as expressões destacadas nas falas das entrevistadas, tais como “eu era tímida” de E e por F ou “eu era uma braba... nojenta” de Cr, podem ser entendidas como uma forma de realizar essa interpretação, de suas situações, descrita pelos autores.

Por essa mesma ótica, salientamos que seja possível supor que exista a possibilidade de que as praticantes ao perceberem seu desenvolvimento, a partir da dança, desenvolvam como consequência, a valorização de si próprias. Encontramos tais evidências nas falas de E quando diz “eu evolui”, e de F que destacando seu desenvolvimento pessoal, diz “eu acho que melhorei”, citando não apenas os elementos técnicos da dança, mas aspectos como uma capacidade de maior organização e atenção nos estudos e no relacionamento interpessoal.

De fato, as falas das entrevistadas, em sua totalidade, apontam para a existência de um desenvolvimento pessoal que demonstra, além de maior organização e atenção, elementos como maior responsabilidade, mais habilidade para lidar com o público, maior escuta, entre outros que poderíamos destacar.

Porém, a análise sobre esse desenvolvimento não poderia deixar de contemplar também o pensamento de Nunes (2003), referido em nosso marco teórico, sobre a condição presente na dança, de sensi-

bilização sutil, que proporciona um maior autoconhecimento e, por consequência, de conscientização de si próprio.

Conscientização que, segundo essa mesma autora, permite ao indivíduo mudar sua relação com seu corpo e, conseqüentemente, também a relação com seu entorno, com seu mundo.

A partir dessa possibilidade, indicada por Nunes (2003), presente também no pensamento de outros autores como Gomes (2003), também referido anteriormente, podemos entender que ocorra, através da dança, o desenvolvimento de uma condição reflexiva que possibilita um questionamento a condicionamentos sociais e um trânsito pelas diferenças necessárias a uma formação cidadã.

Foi em Gomes (2003) que encontramos a afirmação de que a dança apresenta determinadas condições que a tornam uma espécie de metáfora da vida e, nesse contexto, proporciona ao praticante uma reflexão sobre afinidades e não afinidades oferecendo a experiência, tal qual a vida, de trânsito pelas diferenças e pluralidades como em nossa sociedade.

E é justamente a partir dessa questão, o trânsito pelas diferenças, que iniciamos agora nossa análise acerca da terceira ideia destacada através da categoria de análise relativa à dança o conhecimento do corpo, o conhecimento de si próprio e o conhecimento dos outros. A ideia da valorização do outro.

Nesse sentido, foi possível identificar, nas entrevistas, as expressões utilizadas pelas jovens bailarinas que demonstram que, com a realização das atividades de dança, sua percepção sobre a valorização do outro passou a ser significativa em seu cotidiano. Sobre isso, E diz que procura tratar os outros “com muito respeito” e que procura tratar a todos da mesma forma. Para essa bailarina, isso é decorrência do aprendizado que teve com a dança, pois, apesar de já se considerar educada, ela diz “eu fui aprendendo mais coisas” em relação ao respeito pelo próximo, através da dança.

Outra fala que também sinaliza para uma maior valorização do outro é a que destacamos, na entrevista de G quando, preocupada

com que outras meninas da comunidade possam ter a mesma oportunidade que ela, diz: "... eu incentivo elas para vir para cá", referindo-se ao projeto, pois para ela o projeto é bom e "elas não sabem como é isso e se a gente falar, elas vão se interessar...", afirmando que isso fará bem aos outros, assim como fez a ela.

Observamos, então, tanto na fala de E como na de G, a possibilidade de estar em desenvolvimento uma preocupação não apenas em tratar adequadamente o próximo, mas, sobretudo, através da fala de G, ao valorizar ou oportunizar situações consideradas benéficas por elas, a qualquer indivíduo.

Tal situação analisada dessa forma pode representar, conforme relatamos quando iniciamos a análise desse tópico, a formação de uma consciência que permita o trânsito por diferenças. Ou seja, conforme Paim e Pereira (2005, p.60), a dança transforma relações estabelecidas na sociedade independentemente de "etnias, gêneros, idades, classe social e religiões".

Porém, além dessa perspectiva teórica do maior trânsito pelas diferenças, podemos também analisar a situação identificada nas entrevistas, a partir do pensamento de Adorno (1995), quando esse autor sugere que uma proposta educativa, como a que possui o Projeto Dança Criança, que procura desenvolver uma cultura de superação de diferenças e desigualdades, representa um caminho para a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, Perrenoud (2005, p. 11) também colabora através de seu pensamento, pois, para esse autor, processos que possuam uma visão idealista acerca da construção de uma cidadania, e que, nesse caso, nos permitimos acrescentar dizendo, de uma construção emancipatória, desenvolvem não apenas os conhecimentos relativos à razão, mas também "o respeito à maneira de ser e à opinião do outro".

Seguindo em nossa análise, ainda no bloco de categorias relativas à formação cultural humana, passaremos a discutir agora os resultados encontrados a partir da categoria de análise relativa à dança e à construção subjetiva do sujeito autoestima, respeito, emocional

sensibilidade, disciplina, valores, etc. Através dessa categoria, identificamos ideias correlatas à (1) melhora da autoestima das praticantes, (2) desenvolvimento de uma maior sensibilidade, (3) melhora da confiança e colaboração mútua e (4) desenvolvimento de valores.

A melhora da autoestima das praticantes é um aspecto de grande relevância no contexto de nosso estudo, uma vez que tal questão perpassa as diferentes abordagens teóricas que utilizamos. Além disso, compreendemos a autoestima como um elemento significativo frente aos processos sociais relacionados com a construção de uma cidadania, emancipação e, sobretudo, com a inclusão social.

Por isso, em nossa análise, poderíamos focalizar a teoria de Dantas (1999 p.17) que retrata a dança, ou os seus movimentos, como uma possibilidade do indivíduo em “formular impressões, conceber e representar experiências, projetar valores, sentidos e significados, revelar sentimentos, sensações e emoções” que representam um contexto sócio-cultural. Essa visão nos permitiria sugerir, por exemplo, que, ao expressar seus sentimentos, valores e significados, entre outros, o sujeito que dança é um sujeito que se afirma e é reconhecido em sua sociedade, portanto melhora sua autoestima, pois possui determinada significância social.

Poderíamos também utilizar de escritos históricos, como os de Garcia e Haas (2006), que apontam para a utilização da dança como uma forma de enaltecimento e exaltação relacionados a triunfos e vitórias, que estariam ligados, por isso mesmo, diretamente a uma maior autoestima. Contudo, optamos por discutir esse contexto, através de uma perspectiva na qual a maior autoestima possa estar ligada a uma idéia de autoafirmação e de reconhecimento cujo praticante, através da dança, possa sentir-se inserido, não marginalizado nem estigmatizado.

Assim, através das falas das entrevistadas que dizem, por exemplo, “eu me controlo mais” (entrevistada Cr), “as pessoas valorizam” (entrevistada Cl), “eu melhorei” (entrevistada F) ou “eu fiquei mais empinada por causa da dança” (entrevistada P), podemos supor que,

através da experiência no projeto, essas jovens passaram a transformar a forma de construção subjetiva que faziam de si próprias, melhorando sua autoestima e, conseqüentemente, sua significação social.

De outra forma, podemos sugerir que essa maior autoestima representa a construção de um sistema de códigos e significados referentes às razões e ações individuais do sujeito que são interpretadas e inseridas no contexto coletivo.

Ao passarmos a discutir a segunda ideia, extraída da categoria da construção subjetiva do sujeito, a possibilidade de uma maior sensibilização das participantes do Projeto Dança Criança, recorreremos, de imediato, e, novamente, a Dantas (1999) que afirma ser possível, através da dança, revelar sentimentos, sensações e até mesmo emoções relativas a um contexto sociocultural.

Com essa mesma perspectiva, Garcia & Haas (2006) também salientavam, como já referimos anteriormente, que o homem expressava sentimentos através da dança, antes mesmo de falar. Entretanto, ao identificarmos a melhora da sensibilização das dançarinas interessou-nos analisar esse contexto, através do pensamento de Nunes (2003) para quem dançar representa uma possibilidade de melhorar o conhecimento de si próprio face à uma condição de sensibilização que produz grandes resultados e, por isso, capaz de mudar o rumo de sua vida.

Ferreira (2003) também focava seu pensamento nessa perspectiva acrescentando que a dança, além de permitir o desenvolvimento dessa maior sensibilização, possui condições de se tornar o lugar onde é possível realizar o entrelaçamento entre questões pessoais e sociais, permitindo ao sujeito tornar-se o agente da transformação de seu mundo.

De fato, tanto a visão de Dantas e de Garcia & Haas, assim como a de Nunes e Ferreira, interessam-nos em nossa investigação, uma vez que podemos supor o desenvolvimento de uma possibilidade comunicativa, necessária à ação transformadora, crítica, através das contribuições de Dantas e de Garcia & Haas. Por outro lado, podemos

supor também possibilidade de constituição de um sujeito histórico, cidadão e emancipado, através da visão de Nunes e Ferreira.

De outra forma, é possível dizer que a maior sensibilização das praticantes pode representar uma das formas, entre tantas outras resultantes das inúmeras formas de interação social, que proporciona condições para que se estabeleça a construção de uma sociedade pautada nos princípios da participação e da justiça.

O terceiro item dessa parte de nossa análise, a melhora da confiança e colaboração mútua, pode ser relacionado, em certa medida, à ideia do desenvolvimento de uma maior cooperação entre os participantes, já analisada anteriormente, quando discorremos sobre a temática da dança e da cultura. Relembramos que, ao analisarmos a questão da cooperação, naquele momento, o fizemos juntamente com a análise da harmonização do cotidiano e utilizamos subsídios teóricos que transitaram por aspectos como a facilitação da convivência em diferentes contextos sociais de Vargas (2007), de Siqueira (2007), e de Silva (2007), que abordavam valores e princípios, presentes na dança, como forma de uma determinada construção social e de Fonseca (1999), que destaca princípios relativos à harmonia do movimento humano pela construção de uma sociedade democrática.

Realmente, todas essas questões podem e devem ser relevadas ao se discutir a questão do desenvolvimento de uma maior colaboração mútua ou cooperação entre os praticantes da dança. Entretanto, optamos por salientar, face à progressão de nossa análise, outros elementos, agora de cunho educacional e político, como os gestos e atitudes humanizadoras, como a maior confiança e colaboração mútua, presentes, conforme destaca Laplane (2004), em nossa revisão bibliográfica, nas diferentes formas de consolidação de políticas sociais, como as que desenvolvem projetos como o Dança Criança. Dessa forma, as expressões retiradas das entrevistas, que sinalizam para essa confiança e colaboração como: “Uma ajuda a outra, sempre” (entrevistada Cr); “Sempre que chega uma nova, eu ajudo” (entrevistada Cl); “Umam confiaam nas outras” (entrevistada E); podem ser relacionadas

ao pensamento de Pacheco (2007) e outros autores de que esse tipo de projeto desenvolve uma dinâmica integradora.

É a partir dessa dinâmica integradora, suposta a partir das expressões identificadas nas entrevistas, que propomos pensar tal questão enfocando a questão do pertencimento, ou seja, o sujeito integrado é um sujeito pertencente e reconhecido em um contexto social.

Para Siqueira (2006), o pertencimento ou a inserção em um grupo pode ser concretizado através da dança, pois possibilita ao sujeito o domínio dos códigos sociais e culturais, revelando questões sociais, individuais e coletivas presentes no contexto de uma comunidade. Assim, podemos dizer que a confiança e a colaboração sinalizam um indivíduo integrado e participante.

A quarta e última ideia, que destacamos na análise da presente categoria, está relacionada com o desenvolvimento de valores e disciplina. Podemos afirmar isso baseando-nos nas falas das jovens quando dizem, por exemplo: “Aprendi muitas coisas, de garra, concentração, disciplina, organização, respeito pelos outros”... “Tu tens que prestar muita atenção, exige disciplina” (entrevistada D) ou “A gente aprende a se organizar mais a ter mais responsabilidade” (entrevistada E), ou em outras tantas falas de nossa entrevista.

Considerações

Ao observarmos o projeto Dança Criança, consolidado na comunidade da Escola Municipal José Loureiro da Silva, desde 1984, através do Orçamento Participativo e pautado na perspectiva da Escola Cidadã, da Secretaria Municipal de Educação, que propunha, à época de sua implantação, a consolidação dessa cultura, consideramos que o mesmo tenha coerência filosófica e política com uma proposta emancipatória e cidadã.

Devemos considerar que para um leitor mais atento e conhecedor dos estudos como os de Adorno (1995) sobre a educação e a emancipação, ou das propostas emanadas dos estudos de Azevedo (2007) sobre a Escola Cidadã, tais resultados, acerca da coerência filo-

sófica e política, seriam esperados. Por isso, centramos nosso interesse nas perspectivas que nos foram sendo disponibilizadas sobre interação social, participação e consciência crítica, por exemplo, influenciando a inclusão e a emancipação dos sujeitos praticantes.

Assim, a maior interação social emanada da participação no projeto chamou-nos a atenção, primeiramente, através da clareza com que as jovens bailarinas demonstraram possuir de que a dança proporcionou-lhes uma maior capacidade comunicativa. Sobre isso, em que pesem outros aspectos que podem ser salientados, observamos que o estudo demonstrou que o ingresso em um projeto como o Dança Criança, e a prática da própria dança exerceram uma influência positiva na maior capacidade comunicativa dessas jovens. Influência que pode ser dimensionada, não apenas sobre a capacidade verbal de comunicar-se, mas, sobretudo, ligada à possibilidade que os gestos e os movimentos na dança possuem para “formular impressões, conceber e representar experiências, projetar valores, sentidos e significados, revelar sentimentos, sensações e emoções” de acordo com o pensamento de Dantas (1999, p. 17).

Destacamos sobre essa questão que a capacidade comunicativa exerce influência determinante sobre a formação cidadã, emancipação e inclusão social do indivíduo; pois, a visão habermasiana, apresentada por Siqueira (2006), em nossa revisão teórica, demonstra que a maior interação social, consequência da maior capacidade comunicativa, pode resultar no desenvolvimento de uma postura crítica e transformadora como observamos nas jovens bailarinas, objeto de nossa investigação.

Essa postura crítica, ou consciência crítica, foi outra perspectiva disponibilizada no decorrer de nossa investigação, e que deve considerar a maior interação social, e não somente a maior capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos. A inserção, em diferentes ambientes como teatros, universidades, instituições, ou até mesmo em outras cidades, assim como as oportunidades de participação em diferentes grupos e escolas de dança, representa, em nossa opinião, a possibilidade de convívio com diferentes realidades sociais. Por sua

vez, e como consequência, esse convívio cria condições para o questionamento sobre a sua própria realidade e o desencadeamento de outras perspectivas para suas vidas através de uma consciência crítica.

Salientamos sobre essa questão, que acreditamos que esse contexto crítico ligado à inserção social transcende aspectos relativos à individualidade do sujeito. Consideramos que a formação subjetiva desse indivíduo sofra influência do projeto e da dança e que essa influência seja positiva e importante para a formação da consciência crítica, pois o desenvolvimento de uma maior autoestima e o autocohecimento são elementos indispensáveis a essa condição. Entretanto, ao referirmos o desenvolvimento de uma consciência crítica, a partir da interação social acreditamos que o projeto esteja despertando um questionamento aos condicionamentos sociais a que esses sujeitos estão impostos e, dessa forma, despertando, conforme Gomes (2003), o desenvolvimento de afinidades e nãoafinidades relativas aos condicionamentos sociais que levam à problematização e à reflexão crítica de suas realidades.

Além disso, não poderíamos deixar de realizar nossas considerações relativas à possibilidade de uma maior inclusão social através do projeto de dança. Destacamos, portanto, que houve uma ampliação das possibilidades e das perspectivas emanadas do envolvimento dessas jovens bailarinas com o projeto e, por isso, uma maior participação social. Nesse sentido, ao retomarmos nossos escritos anteriores onde afirmávamos que abordaríamos essa problemática, através de uma maior participação social demandada de um contexto incentivado pela dança, poderíamos estar afirmando agora que essa ampliação de possibilidades, e de perspectivas, representasse, de fato, uma maior inclusão social.

Entretanto, nossa compreensão sobre essa questão impõe que seja considerada a formação de uma maior cidadania e que as jovens sejam influenciadas no sentido de sua participação pela transformação social e pela construção de uma sociedade justa e democrática. Em que pese as diferentes percepções que se possa elaborar sobre

as temáticas da justiça e da democracia, consideramos, entre outras questões, o enfoque que essas jovens utilizaram no sentido de demonstrarem sua determinação em superar barreiras da realidade social que lhe são impostas. Além disso, procuramos verificar a percepção que possuem sobre essa condição de superação, porém focada em um contexto mais amplo e com uma finalidade coletiva.

Dessa forma, nossa intenção foi verificar evidências que pudessem comprovar que a dança seja capaz de produzir alguma significância social, na vida dessas jovens, extraindo-lhes, conforme Mansur (2003), algo que pudesse ecoar em um contexto social mais amplo. Consideramos, nesse sentido, mesmo que outros aspectos possam influenciar essa formação, que a dança e o projeto criaram as condições para a formação de uma ação cidadã, crítica e transformadora da realidade dessas jovens. Afirmamos isso, uma vez que são claras as evidências que demonstram que, além de proporcionar uma maior participação social, o projeto, e por consequência, a dança desenvolveram uma consciência coletiva e um respeito pelo próximo, conforme a perspectiva de Vargas (2007, p.51) acerca de um projeto educacional, através do qual se deva “formar homens e mulheres completos e comprometidos conscientemente no processo de sua liberação individual e coletiva”.

Nesse contexto, propomos algumas ações para a viabilização de outros projetos sociais, como o projeto Dança Criança. Em primeiro lugar, o desenvolvimento e a implementação de um projeto político, de cunho educacional, centrado em uma proposta emancipatória e cidadã. Em segundo lugar, a utilização de ferramentas que possuam condições de comprovadamente, como a dança, proporcionar aos participantes um desenvolvimento capaz de influenciar positivamente a sua formação subjetiva e individual, assim como também no processo de comunicação e interação social, coletivamente. Ainda nesse segundo ponto, capaz de, através desse desenvolvimento, fomentar a maior reflexão crítica. E, finalmente, em terceiro lugar, a capacitação dos profissionais envolvidos, em especial dos docentes implicados no

projeto, como o educador físico e os pedagogos, para atuarem dentro dessa perspectiva tornando-se assim facilitadores desse processo. Destacamos ainda o importante papel que possui, nesse contexto, o poder público constituído.

Finalizamos, asseverando que, a partir da possibilidade de realizar essa investigação, a dança, com toda a sua potencialidade, como movimento, como cultura ou como arte, e estruturada a partir de projetos sociais como o Dança Criança, representa uma possibilidade concreta para a transformação social através de uma perspectiva cidadã e emancipatória.

Referências

- ACHCAR, Dalal. Balé: uma arte. Ilustrações Nilson Penna. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. 348 p.
- ADORNO, T.W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgan Leo Maar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995. 190p.
- AZEVEDO, Jose Clovis de. Reconversão cultural da educação: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- _____. Elementos par discussão sobre o conceito de “ inclusão social” . Porto Alegre: Texto distribuído e não publicado. 2005. 5p.
- _____. Escola cidadã: Desafios, diálogos e travessias. 2ª ed. Revisada e atualizada. 2000. 205 p.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995. 225p.
- BARRETO, Débora. Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 161p.
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. Cultura corporal da Dança. São Paulo: Ícone, 2000. volume I, 181p.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “ is” . Porto Alegre: Mediação,2004, 176p.
- CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. 4ª ed. São Paulo, ed. Markron Books, 1996. 209 p.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MÉLO, José Luiz Bica de. A técnica da entrevista na pesquisa social. *Cadernos de Sociologia* 9, Porto Alegre: UFRGS, v. 9, p. 143-159, 1998.

DALLARI, Dalmo de. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998. 80p. Coleção Polêmica.

DANTAS, Mônica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 1999.

FARO, Antônio José. *Pequena História da Dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1986. 149p.

FERREIRA, Ângela. *Dança Criativa – Uma perspectiva do ensino e da criação*. In: CALAZANAS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (orgs). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez 2003.

FONSECA, Denise Grosso. *Educação Física: para dentro e para além do movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 100p.

GARCIA, Ângela. HAAS, Aline Nogueira. *Ritmo e Dança*. Canoas. Ed. ULBRA, 2006. 2ed., 204p.

GOMES, Simone. *A dança e a mobilidade contemporânea*. In: CALAZANAS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (orgs). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez 2003.

GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio d'água editores, 1997.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987. 161p.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo, Editora 34, 2003. 294p.

LABAN, Rudolf. Dados disponíveis em http://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Laban, acesso em 15 de jul. 2007.).

LAPLANE, A. F. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: GÓES, M.C. e LAPLANE, A. F. (orgs) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANSUR, Fauzi. *Sobre o Movimento, educar o movimento e dança*. In: CALAZANAS, Julieta. CASTILHO, Jacyan. GOMES, Simone (org). *Dança e Educação em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. 260p.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. Cortez, 1999. 126 p.

_____. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003. 206 p.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa – São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, K. Manuscritos económico-filosóficos. Lisboa. Edições 70, 1974.

MEIRIEU, Philippe. Rumo a uma escola de cidadania. In: A construção dos saberes e da cidadania: Da escola à cidade. Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 254p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 296 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: Contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed. 2003. 264.

NANNI, Dionísia. Dança Educação – Pré-escola à Universidade. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

NUNES, Clarice. Dança terapia e educação: caminhos cruzados. In: CALAZANAS, Julieta. CASTILHO, Jacyan. GOMES, Simone (org). Dança e Educação em Movimento. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, José. EGGERTSDÓTTIR, Rosa. MARINÓSSON, Gretar. Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232p.

PAIM, Maria Cristina Chimelo. PEREIRA, Érico Felden. Fatores Motivacionais em adolescentes para prática de Jazz. Revista da Educação Física/ Universidade de Maringá. Vol. 16 nº 01. Janeiro/Junho 2005.

PEREIRA NETO, João Francisco. Programas de bolsas de estudos: uma possibilidade de reconhecimento? 2007. 115p. Dissertação (Mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. 2007.

- PERRENOUD, Philippe. Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. 2005. 184p.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. 2ª ed. São Paulo: USP, Curso de Pós Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999. 224p.
- POCHMANN, Márcio. Atlas da exclusão social no Brasil, vol. 3: os ricos no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- POPE Catherine, MAYS, Nicholas. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. Tradução de Ananyr Porto Fajardo. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2005. 118 p.
- PORTINARI, Maribel. História da Dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. 304.
- PORTO ALGRE, Prefeitura Municipal. Gabinete do Prefeito. Secretaria do Planejamento Municipal. Mapas da inclusão e exclusão social de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Gabinete do Prefeito/Secretaria do Planejamento Municipal, 2005. 150p.
- RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcanti. Dança, educação, educação física: Propostas de ensino da dança e o universo da educação física. Jundiaí, SP. Fontoura, 2002. 80p.
- RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho. STIGGER Marco Paulo. Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 11, nº 02, maio/agosto de 2005.
- SANTIN, Silvino. Educação Física: temas pedagógicos. 2ªed. revisada e ampliada. Porto Alegre, EST Edições. 2001. 117p.
- SBORQUIA, Silvia Pavesi. GALLARDO, Jorge Sergio Pérez.(orgs.). A dança no contexto da educação física. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- SCARPATO, Marta (organizadora), Educação Física – como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007. 184p.
- SEVERINO, Antonio Joaquin. Filosofia da Educação. São Paulo. FTD editora, 1994.
- SHIMIZU, Cristina Mayumi Velucci. O Ensino da Dança: reflexão de uma pedagogia emancipatória. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab_2004/pdfs/CristinaShimizu_EdsonHungaro_JoseSolazzi.pdf. Acesso em 10/ago/2008.
- SILVA, Ângela Ferreira da. Projeto Dança Criança e Escola Cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados. 2007. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. PUCRS. 2007.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 234.

SOUZA NETO, João Clemente de. DE LIBERAL, Márcia Mello Costa. (orgs). Educar para o trabalho: estudos sobre novos paradigmas. Curitiba, Arauco Editora, 2006. 143p.

STOPPA, Edmur Antônio. “ TÁ LIGADO MANO” : o hip-hop como lazer e busca da cidadania. 2005. 144p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. 2005. Disponível em

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Stoppa.pdf. Acesso em 06/mai/2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. CURSO DE DANÇA. DISPONÍVEL EM: http://www.danca.ufba.br/graduacao_final.htm. Acesso em 07, julho, 2007.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. Escola em dança: movimento, expressão e arte. Coleção educação e arte. Volume 9. Porto Alegre: Mediação 2007. 88 p.

WAUTIER, Anne Marie. François Dubet e a Sociologia da experiência. In DEBET, François. As desigualdades multiplicadas. Tradução de Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 76 p.

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e método. Porto Alegre: Artmed, 2005

Síndrome de *Burnout*: um estudo junto aos educadores em escolas de educação infantil

*Dione Pereira Wagner**

Introdução

O conceito de estresse vem da física e significa tensão. Foi definido num sentido biológico na década de 30, por Hans Selye, médico endocrinologista, para designar um estado intermediário entre a saúde e a doença manifesta e como um elemento inerente a doença que produz modificações na composição química e física do corpo. Selye deu o nome de Síndrome Geral de Adaptação ao conjunto de modificações não específicas que ocorrem no organismo, ou seja, um conjunto diverso de situações de alarme e adaptação às condições ambientais que incluem respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais que se manifestam nos sujeitos submetidos à tensão. (FRANÇA, 1999; NUNES; TEIXEIRA, 2000; FILGUEIRAS; HIPPERT, 2002).

Entende-se, porém que, a definição de estresse deve ser dinâmica, pois o que pode ser estressante para uma pessoa, pode não ser para outra. Klamen e Doblin (1995), também consideram o estresse como o equilíbrio entre as demandas externas (estressores) que se impõem sobre a pessoa e a capacidade desse indivíduo para lidar com essas demandas em um determinado momento. O estresse constitui-se,

* Graduada em Educação Física- Licenciatura Plena pelo IPA, especialista em Ginástica e Mestre em Engenharia de Produção- Ergonomia pela UFRGS. Docente do Centro Universitário Metodista IPA

então, de uma relação entre a pessoa, seu ambiente e as circunstâncias as quais está submetida. Esta situação pode ser considerada como ameaça ou algo que põe em risco a integridade e o bem estar do indivíduo. (SILVA, 2000).

Neste contexto, encontra-se uma situação específica de estresse que refere-se a situações em que o indivíduo percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador ou que exige dele mais do que suas próprias habilidades. Fatores como a organização do trabalho, as condições ambientais, a falta de equidade, conflito de valores e falta de recompensa são apontados como elementos de desequilíbrio entre o indivíduo e o trabalho. (MASLACH; LEITER, 1999). Ao persistir esses fatores estressantes, a luta para combatê-lo e a mobilização do indivíduo no sentido de manter-se íntegro poderá levar a um prolongamento desse estresse tornando-o mais grave e crônico. Poderá ocorrer então, a síndrome de Burnout, considerada a etapa final das tentativas de lidar com o estresse.

A Síndrome de Burnout é definida a partir de diversos estudos, como uma resposta à tensão emocional crônica decorrente do trabalho que implica em relações diretas com pessoas. É o resultado final de um processo no qual indivíduos motivados e comprometidos perdem o entusiasmo, encontram-se emocionalmente esgotados. (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 1999b; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; MORENO-JIMÉNEZ et al., 2002; PINES, 2002; PINES et al., 2002; SILVA, 2000).

O burnout é uma síndrome que afeta, principalmente, profissionais que atuam na área de serviços e necessitam do contato constante com seus usuários e em atividades de cuidado. Entre os profissionais apontados como mais suscetíveis à síndrome estão os de saúde, educação, policiais e agentes penitenciários. (VASQUES-MENEZES, 2002)

Fica evidente que é a natureza do trabalho e o contexto em que os indivíduos desenvolvem suas atividades, a fonte de tensão que acarretam para esses sujeitos experiências estressoras impondo-lhes muitas vezes a necessidade de reagir de forma estereotipada.

Essas características atingem todos os grupos de trabalhadores que prestam serviços diretamente à população. No entanto, no que se refere à educação, o burnout em professores vem sendo uma das preocupações de profissionais e pesquisadores da saúde. Na América do Norte já tem tradição. No Brasil, alguns estudiosos abordam este tema específico (CARLOTTO, 2002; CARLOTTO, 2010; VASQUES-MENEZES, 1999b; GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003; MOURA, 1997). Mesmo assim, recentemente uma revisão sistemática apresentada por Carlotto (2010), conclui que os estudos sobre o burnout em professores ainda são restritos. Aponta também para a necessidade da construção de conhecimento sólido nesse sentido e que o retorno à sociedade de seus resultados poderá ser fonte de ações preventivas e curativas.

No modelo atual de ensino, são muitas as atribuições impostas ao professor e às vezes a parte de sua carga horária na instituição, tendo que dar continuidade de seu trabalho em casa, estes são alguns dos problemas enfrentados na prática docente além de rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos, falta de oportunidade de ascensão na carreira profissional, baixos salários, más condições de trabalho, pressões de tempo e prazo, conflitos com colegas e superiores além de baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão.

Professores, no entanto, não são um grupo homogêneo, pois dentro desta categoria, há diferenças de funções e atribuições. O trabalho apresenta diferentes desafios, demandas e recompensas, dependendo de variáveis como o tipo de escola, sua localização, o nível de ensino, bem como a idade dos alunos e, principalmente, o contexto social em que está inserida a escola. (CARLOTTO, 2002).

O presente capítulo é um recorte da dissertação de mestrado da autora intitulada “*síndrome de burnout: um estudo junto aos educadores (professores e educadores assistentes) em escolas de educação infantil*”, no mestrado da Escola de Engenharia da Universidade do Rio Grande do Sul. O estudo investigou os níveis da síndrome de burnout em cada uma de suas três dimensões, Exaustão Emocional,

Despersonalização e Reduzida Realização Profissional, em professores de educação infantil e sua associação com determinadas variáveis sócio-demográficas, profissionais e com fatores estressores percebidos no exercício profissional. Aqui, apresenta-se parte da revisão teórica do estudo e nas considerações finais, reflexões a cerca dos resultados encontrados na pesquisa.

Estresse

O termo estresse tem sido muito utilizado atualmente, e este uso tão difundido, faz com que muitas vezes seja empregado em lugar de outros termos como cansaço, ansiedade, frustração, dificuldades, entre outros. Isto acontece devido a uma série de ideias que tem sobrevivido ao longo dos tempos. No entanto, a experiência de estresse, em geral e no trabalho, é normalmente associada a sensações de desconforto e mal estar. (FILGUEIRAS; HIPPERT, 2002)

Na segunda metade do século XIX, o fisiologista francês Claude Bernard defendeu que um dos aspectos fundamentais para a manutenção do bem estar dos seres vivos seria a habilidade de manter a constância de seu meio interno. Afirmou que as propriedades químicas e físicas do nosso organismo tendem naturalmente ao equilíbrio, no entanto, se acontece de falhar esta capacidade de auto-regulação, sobrevém a doença. (SELYE, 1959).

Neste sentido, Stacciarini e Tróccoli, (2002) trazem que Walter Cannon, fisiologista de Harvard denominou a habilidade para manter o equilíbrio interno de homeostase e o estendeu para parâmetros emocionais, além dos físicos e descreveu, também, a reação de luta ou fuga ligadas às respostas fisiológicas. Já Hans Selye, médico endocrinologista, ampliando os estudos de Cannon definiu o termo estresse como: “o estado manifestado por uma síndrome específica constituída por todas as alterações não específicas produzidas num sistema biológico”. (SELYE, 1959).

Selye então, denominou estresse como o conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que

exige esforço de adaptação e, buscando interpretar as repercussões fisiológicas do estresse, descreveu a Síndrome Geral de Adaptação ou Síndrome do Estresse Biológico, como uma reação defensiva fisiológica do organismo, que surge como resposta a qualquer estímulo aversivo.

A Síndrome Geral de Adaptação consiste em três fases. A primeira, a fase de alarme, é onde o organismo se mobiliza para confrontar a ameaça, ou seja, o organismo é exposto ao agente estressor quando se ativa o estado de alerta, caracterizada por manifestações agudas. Nesta fase o organismo apresenta uma reação de luta ou fuga onde todas as energias são mobilizadas diante de um perigo externo. Na segunda fase, estágio de resistência, a reação continua se a exposição permanente ao estressor é compatível com a adaptação. Caso o indivíduo elimine o estressor, ocorre o reestabelecimento do equilíbrio do organismo e o processo de estresse se encerra. Em caso negativo, entra em curso a terceira fase, a fase de esgotamento ou fase de exaustão. Esta fase representa o estágio mais severo. Ocorre quando o organismo fracassa na superação da ameaça e esgota seus recursos fisiológicos nessa tentativa. Reaparecem os sintomas da etapa de alarme, com conseqüente deterioração do organismo. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; FILGUEIRAS; HIPPERT, 2002; NEVES, 1994; STACCIARINI; TRÓCCOLI, 2002).

A partir das descobertas de Selye, pode-se determinar que cada pessoa reage de forma peculiar regulando o próprio corpo conforme a mensagem que envia, disparando o mecanismo biológico e acionando uma cadeia química alertando todo o corpo. Se este irá submeter-se aos três estágios, dependerá da mensagem enviada, e o corpo deixa então transparecer sinais que podem ser chamados de sintomas. (NAKAYAMA, 1999).

Lipp (1998) e França (1999) destacam que além do conhecimento das fases do estresse, também é importante saber de onde ele vem, pois existem estressores externos e internos. Os estressores externos podem ser configurados pelas situações em que vivemos no cotidiano e os estressores internos podem ser nossas características pessoais,

valores, crenças e formas de interpretar determinadas situações. No entanto, para Stacciarini e Tróccoli (2002), não é a situação nem a resposta da pessoa que definem o estresse, mas a percepção do indivíduo sobre a situação.

Estresse Ocupacional

O estresse é um processo que pode acometer qualquer pessoa e ter diferentes fontes desencadeadoras, no entanto, quando o agente estressor refere-se ao trabalho, as atividades desempenhadas pelo sujeito o termo que o designa é estresse ocupacional. Vale aqui destacar que não é a profissão a fonte de estresse e sim a atividade desempenhada (BENEVIDES PEREIRA,2002).

A preocupação do estresse relacionada ao trabalho aparece já na época da Revolução Industrial onde se estabeleciam as causas das doenças às exposições dos trabalhadores a agentes químicos, físicos ou biológicos. Neste sentido, França (1999), define o estresse ocupacional como aquelas situações onde o indivíduo percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador tanto as suas necessidades de realização pessoal e profissional como a sua saúde física e mental e que prejudicam sua relação com o próprio trabalho e com o ambiente de trabalho, pois este, apresenta demandas excessivas a sua capacidade ou o indivíduo não possui condições e ou recursos para enfrentar tais situações.

Neste contexto, Codo, Sampaio e Hitomi (1993) destacam que do choque entre o indivíduo carregado de subjetividade e a organização do trabalho, portadora de uma injunção despersonalizante, ocorre uma vivência e um sofrimento que determinarão a saúde na organização e seu funcionamento. Desta forma, o mesmo trabalho que possibilita crescimento, transformações, reconhecimento e independência pessoal, pode ser a causa de problemas de insatisfação, desinteresse, apatia e irritação. E, a pressão organizacional leva o indivíduo a estados de estresse que afeta diretamente a qualidade de vida no trabalho. (SILVA, 2000).

Para França (1999), o estresse nem sempre é prejudicial, no entanto, o estresse prolongado é uma das causas do esgotamento que pode levar ao Burnout e afirma que, o conceito de Burnout é considerado um dos desdobramentos mais importantes do estresse profissional. Entretanto, Carlotto (2002), afirma que é necessário delimitar conceitualmente estes constructos psicológicos para não confundi-los e diz que o estresse tem caráter geralmente transitório, agudo e não necessariamente relacionado a experiências negativas ou ao trabalho. Já para Benevides Pereira (2002) a diferença entre estresse e Bournout está na perspectiva relacional presente no Burnout.

Síndrome de Burnout

Os estudos sobre burnout tornam-se conhecidos a partir dos artigos de Herbert Freudenberger no ano de 1974, um psiquiatra que trabalhava em uma clínica de drogados e por Cristina Maslach, uma psicóloga social que pesquisava sobre a influência da carga emocional do trabalho no comportamento dos profissionais de serviços humanos. (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001; TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002a). No entanto, o primeiro artigo sobre burnout data de 1969, escrito por Bradley que utilizava a expressão *staff burn-out*, referindo-se ao desgaste profissional e propondo medidas organizacionais de enfrentamento. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a).

Os primeiros artigos de Freudenberg relatavam o sentimento de exaustão de energia experimentado por voluntários e profissionais de tarefas assistenciais e de ajuda. Descrevia o processo de depleção emocional, perda de motivação e compromisso que ele e outros experimentavam em função de seu trabalho, nomeando este sentimento com um termo que é coloquial para recorrer aos efeitos de abuso de droga crônico: *burnout*. (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Na mesma época, a psicóloga social Cristina Maslach, estudava as respostas emocionais de profissionais de serviços humanos. Elegeu, então, o mesmo termo, “*burnout*”, que era utilizado por advogados que atuavam como defensores públicos, para descrever o processo

de exaustão gradual, perda de responsabilidade e desinteresse, por entender que este termo identificava-se com os participantes de sua pesquisa. (TRÓCCOLI, 2002a).

Já nos anos oitenta, Cristina Maslach e Susan Jackson, também pesquisadora, desenvolvem o Maslach Burnout Inventory (MBI), instrumento que mede os aspectos da síndrome do *burnout*. Inicialmente, o MBI foi construído para o uso em profissionais de serviços humanos e uma segunda versão para ocupações educacionais. Assim, os estudos de *burnout* tiveram suas raízes nos serviços do tipo assistencial, onde os profissionais, pela natureza de seu trabalho, necessitavam manter o contato direto com outras pessoas. (CARLOTTO; GOBBI, 1999; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Neste sentido, encontra-se que existe um consenso de que *burnout* seria definido como uma resposta à tensão emocional crônica decorrente do trabalho que implica em relações diretas com pessoas. É o resultado final de um processo na qual indivíduos motivados e comprometidos perdem o entusiasmo, encontram-se emocionalmente esgotados. O conceito ainda supõe deteriorização, desgaste e uma problemática interna percebida. É representado como a descrição de um problema generalizado em múltiplas profissões, que afetam a satisfação laboral, o envolvimento profissional, a eficácia e a qualidade do trabalho. (CODÓ; VASQUES-MENEZES, 1999b; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001) Benevides-Pereira (2002a), acrescenta que Freudenberger admitia que outros profissionais também eram susceptíveis ao *Burnout*, mas a diferença é que no caso dos profissionais que trabalham em assistência são mais vulneráveis à síndrome.

Apesar das diversidades conceituais, ocorre uma unanimidade entre os pesquisadores na medida em que todos assinalam o mundo do trabalho como condição determinante da síndrome e a definição mais aceita e consolidada entre estudiosos do tema é descrita por Maslach e Jackson (1981). De acordo com as autoras, a síndrome tem sido definida como um fenômeno multidimensional formado por três dimensões: “Exaustão Emocional”, “Despersonalização” e “Realização

Profissional Reduzida”. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a; CARLOTTO; GOBBI, 1999; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

A Exaustão Emocional é considerada pela literatura como a primeira etapa da síndrome e o seu fator central. Caracteriza-se por uma falta de energia, um sentimento de esgotamento físico e emocional onde o indivíduo sente que está sendo exigido mais do que pode dar. Refere-se a uma perda e diminuição dos recursos emocionais. Este sentimento de esgotamento e fadiga do indivíduo pode manifestar-se fisicamente, psicologicamente ou em uma combinação de ambos.

Maslach e Leiter (1999), consideram o desgaste físico e emocional como um “índice de deslocamento entre o que as pessoas são e o que elas têm de fazer” (p. 34). Acreditam que este desgaste não é um problema das pessoas e, sim, do ambiente social em que trabalham. Afirmam que a estrutura e o funcionamento do trabalho determinam a relação das pessoas e a forma como realizam suas tarefas e que outro fator que aumenta o risco de desgaste é quando o lado humano destas tarefas não é reconhecido.

O sentimento de exaustão emocional também pode vir do desgaste gerado pela tensão entre a necessidade de se estabelecer um vínculo afetivo para se obter um trabalho efetivo e este não se concretizar ou romper-se, o que é característico nos trabalhos que envolvem cuidados. (VASQUES-MENEZES, 2002).

Considerada como fase subsequente da síndrome, a “Despersonalização” é caracterizada por um distanciamento entre si e o usuário de seu trabalho, onde o profissional assume atitudes de frieza e cinismo considerando seus clientes como objetos. Este distanciamento pode ser um modo de proteger a si mesmo de uma intensa exigência emocional que poderia interferir no funcionamento efetivo de seu trabalho.

Esta dimensão aparece acompanhada de ansiedade, irritabilidade, perda de motivação e diminuição das metas de trabalho e de suas responsabilidades: a pessoa experimenta um sentimento de fracasso e retira-se emocionalmente. Para proteger-se deste sentimento, o indivíduo isola-se e diminui a intensidade das relações com outras pessoas.

Este recurso é um primeiro esforço para tentar controlar a situação e aliviar a tensão. (CHERNIS, 1980 apud LAUTERT, 1997). Moreno *et al.* (1990) afirmam que o elemento chave da síndrome de burnout pode ser a “Despersonalização” por ser específica desta, enquanto as outras dimensões podem ser associadas a outras síndromes.

A última dimensão é a Realização Profissional Reduzida, onde aparece o sentimento de inadequação e incompetência profissional e reflete o aspecto de auto-avaliação de burnout. (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2002a). Maslach e Leiter (1999), afirmam que a falta de eficácia parece surgir da combinação do esgotamento emocional e de atitudes de cinismo no trabalho e argumentam que é difícil ganhar senso de realização ao se sentir exausto ou ter que ajudar uma pessoa que lhe é indiferente. De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999b), o baixo envolvimento no trabalho é decorrente da perda do investimento afetivo.

Em relação ao processo de desenvolvimento da síndrome de burnout encontra-se que cada pessoa expressa a síndrome de uma forma única, mas de maneira geral, esta aparece como um processo gradual, que ocorre de forma lenta acometendo o indivíduo progressivamente. O indivíduo vai perdendo o significado, a importância e o fascínio pelo trabalho e sentimentos como energia, envolvimento e eficácia são opostos às três dimensões. (LAUTERT, 1997; MASLACH; LEITER, 1999; MORENO-JIMÉNEZ; GONZÁLEZ; GARROSA, 2001).

Benevides-Pereira (2002a) afirma que a visão do *burnout* como um processo multidimensional é compartilhado pela maioria dos autores, porém a diferença está na ordem em que cada uma das dimensões aparece no desenvolvimento do processo.

O modelo de Maslach, é o mais conhecido e aceito na maior parte dos estudos dedicados ao *burnout*. Este modelo enfatiza a importância das características do trabalho como fatores causadores da síndrome, principalmente pela grande disseminação do *Maslach Burnout Inventory* (MBI), (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a). Cordes e Dougherty (1993) participam desta forma de conceber a síndrome,

ou seja, consideram que a primeira dimensão a surgir é a “Exaustão Emocional”, geralmente associada às grandes demandas do trabalho. A seguir, como estratégia defensiva, surge o afastamento psicológico do profissional de sua clientela aparecendo, então, a dimensão “Despersonalização”. Como resultado desta atitude defensiva, surge o sentimento de incompetência e de inadequação, a chamada “Reduzida Realização Pessoal”.

Gil-Monte e Peiró (1997) descrevem que a síndrome deve ser entendida como uma resposta a fontes de estresse crônico e que é um tipo particular de mecanismo de enfrentamento e autoproteção frente ao estresse gerado pela relação profissional-cliente e pela relação profissional-organização. Afirmam que esta resposta aparece quando falham as estratégias funcionais de enfrentamento. Este fato supõe a sensação de fracasso profissional e de fracasso nas relações interpessoais. Nesta situação, ocorre sentimento de baixa realização pessoal e profissional e de esgotamento emocional. Diante destes sentimentos o indivíduo desenvolve atitudes e condutas de despersonalização como uma nova forma de enfrentamento.

De outra forma, se o sujeito não pode enfrentar os estressores por meio de estratégias ativas, estratégias centradas na emoção ou qualquer outro tipo e percebe que não pode evitar os estressores, desenvolve então sentimentos de esgotamento emocional e baixa realização pessoal e, posteriormente, atitudes de despersonalização. Estes modelos foram elaborados para explicar o processo de desenvolvimento da síndrome e como progridem os seus sintomas. (GIL-MONTE; PEIRÓ, 1997).

Burnout em Educadores

Mudanças no contexto social desencadearam um aumento das exigências e responsabilidades que se fazem aos professores. A principal delas é o contínuo saber. Também o aumento das exigências eleva o sentimento de confusão sobre as competências de que o professor necessita para exercer a sua complexa função. Além do domínio de sua

matéria, o professor tem que ser um facilitador da aprendizagem, sem esquecer de aspectos psicológicos que ficam a seu encargo como as relações afetivas e a integração social. Estas transformações supõem um desafio pessoal aos professores. (ESTEVE, 1999).

De acordo com Gatti (1997), o enaltecimento teórico da profissão de professor faz com que a situação precária e pouco compensadora, tanto pessoal como econômica da profissão seja disfarçada. Nestas condições, questiona como o professor pode investir no autodesenvolvimento e no de seus alunos.

A mesma autora ainda enfatiza que o docente passa por uma crise devido a vários fatores como a desmotivação pessoal, insatisfação profissional, tensões organizacionais entre outros. No entanto, para que ocorra o processo ensino-aprendizagem faz-se necessário que o professor estabeleça com seu aluno uma relação de afeto. Esta relação é um pré-requisito para que os objetivos do seu trabalho possam ser atingidos com sucesso, principalmente quando o trabalho é com crianças pequenas. (CODÓ; GAZZOTTI, 1999).

Os autores argumentam que apesar desse vínculo ser obrigatório nem sempre se concretiza de forma satisfatória e que este fato se dá por ser um trabalho formal e uma atividade mediada. Neste caso, o indivíduo investe sua energia afetiva, mas esta nunca retorna de forma integral, dissipa-se. De acordo com Vasques-Menezes (2002), a tensão gerada por esse esforço de vincular-se versus desvincular-se provoca um desgaste no profissional.

Neste sentido, o desgaste profissional no que se refere à educação recebeu atenção de pesquisas extensas e contínuas, muitas dessas documentam a existência de burnout nesses profissionais e tentam identificar suas possíveis causas. (PINES, 2002). Demo (1997), afirma que nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente que a do professor. A síndrome nessa categoria tem se mostrado superior a profissionais da saúde, e sua ocorrência é considerada como um problema social. (CARLOTTO, 2002).

A autora destaca que esta síndrome se encontra relacionada a problemas organizacionais devido à rotatividade de pessoal, absente-

ísmo, problemas de produtividade e qualidade e também por estar associada a vários tipos de disfunções pessoais, como o surgimento de problemas físicos e psicológicos. Professores com burnout influenciam o local de trabalho assim como interferem na obtenção dos objetivos pedagógicos, tornando-os menos cuidadosos em seus planejamentos e os alunos tratados com indiferença. (GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003; MASLACH; LEITER, 1999).

A educação também pode ser associada ao burnout devido aos altos níveis de expectativas de seus profissionais que muitas vezes não são preenchidas. (MASLACH; JACKSON 1984 apud CARLOTTO, 2002). Quando o professor está desgastado, o aluno percebe. Vê sua impaciência, sua desatenção no trabalho e a falta de suporte a ele oferecido. Assim uma escola que não busca meios para que seu professor permaneça engajado, também não contribui para o crescimento de seu aluno. (MASLACH; LEITER, 1999).

Moreno-Jiménez *et al.* (2002) afirmam que os docentes formam uma categoria especialmente exposta aos riscos psicossociais e que estes se defrontam com desencadeantes de estresse próprios do contexto ocupacional, da organização escolar, do nível de ensino em que atuam, além das contradições decorrentes das expectativas individuais do profissional e a realidade. A sobrecarga de trabalho, conforme destacam Ben-Ari, Krole e Har-Even (2003) e Pines (2002), também causa burnout por decorrer de um sentimento de incapacidade para cumprir com as exigências de seu papel e o volume de demandas a serem cumpridas em um determinado tempo, além da falta de avaliação positiva dos colegas e da administração.

Os autores ainda acrescentam que como nas outras profissões, o burnout não se apresenta de forma abrupta, constitui-se da fase final de um processo contínuo que vai se instalando e pode ser identificado com sinais como sensação de inadequação, falta de recursos para afrontar seu trabalho, sentimentos de falta de capacitação necessária, e diminuição de recursos para a resolução de problemas.

Carlotto (2002) destaca que, vários modelos para tentar explicar a síndrome em professores a partir de diversas perspectivas tem se

apresentado. O modelo sociológico de Woods (1999) apresenta a síndrome dividida em três fatores: em nível micro, aborda a biografia pessoal e profissional do professor (valores, comprometimento, carreira e papel desenvolvido); fatores intermediários são considerados os institucionais (tipo de escola, aspectos culturais do professor e dos alunos e éticos da escola) e por fim, os fatores macro que englobam políticas governamentais.

Outro modelo trazido pela autora é mostrado sob a visão de Farber (1999), que acredita que o entendimento do *burnout* está centrado na abordagem psicológica, principalmente quando existe o sentimento de que o trabalho é pouco significativo. Não se preocupa com os fatores estressores crendo que a síndrome ocorre quando o professor percebe que seus esforços são maiores que suas recompensas.

Já no modelo existencial apresentado por Pines (2002), a raiz do *burnout* reside na necessidade das pessoas acreditarem que suas vidas são significativas, que as coisas que fazem são importantes, úteis e até mesmo heróicas. Quando sentem que falharam, que o seu trabalho é insignificante e que não fazem diferença, começam a desenvolver um sentimento de desamparo e desespero, entram em *burnout*.

A autora ainda reforça que a relação entre as metas e as expectativas profissionais ao ingressarem em uma carreira, e as tensões próprias da profissão é que geram o *burnout* numa perspectiva existencial. Para os profissionais da educação, a meta mais importante é ensinar, influenciar, inspirar e contribuir na construção de personalidades e na preparação para o futuro de seus alunos. (VOLI, 1997). No entanto, problemas com disciplina, falta de interesse, alunos desmotivados em classe, impossibilitam este profissional de alcançar seus objetivos a contento e tornam óbvio o sentimento de frustração. (PINES, 2002).

Segundo Ben-Ari, Krole e Har-Even (2003), o sentimento de frustração, além de outras emoções desagradáveis como tensão, ansiedade, raiva e depressão contribuem para incrementar o grau de *burnout* experimentado por estes profissionais. Estes sentimentos, acrescido do desejo de abandonar a profissão, são considerados por

Friedman¹ (1993 apud MOURA, 1997) como o pico da síndrome em professores. Maslach e Leiter (1999) destacam que esta decisão de abandonar uma carreira pode ser muito dolorosa, principalmente se esta foi fonte de orgulho, prestígio e identidade pessoal.

Resultados do estudo e Considerações Finais

O estudo realizado abordou as questões da realidade do cotidiano dos educadores que trabalham em escolas de Educação Infantil do Município de Porto Alegre, RS, sendo duas da rede privada, duas da rede pública e uma escola comunitária, investigando os níveis de burnout desses professores em cada uma de suas dimensões estabelecendo-se também relações com os aspectos sociodemográficos levantados. Além disso, foi investigada a representação de estresse que estes profissionais faziam de seu trabalho bem como os fatores apontados como estressores.

Decorrente da investigação, destacou-se o perfil sociodemográfico dos profissionais participantes da pesquisa. Tratava-se de um grupo de 46 professores majoritariamente composto por mulheres com idades prevaletentes entre 30 e 40 anos com grau escolaridade predominantemente de nível superior com especialização.

Ao avaliar-se a representação do nível de estresse com o trabalho desenvolvido, a maioria dos sujeitos da amostra considerou baixo o seu nível de estresse, e no contexto de seu trabalho, sentiam-se gratificados e satisfeitos além de acreditarem na importância do papel que desempenhavam. No entanto, encontrou-se que alguns professores consideravam alto e médio seu nível de estresse e apontavam que um dos fatores para esse resultado encontrava-se na preocupação com as condições de qualidade de vida de seus alunos dentro e fora da escola e destacavam a necessidade de uma política de intervenção junto aos familiares para o entendimento da função da escola de educação infantil. No estudo, pode-se observar também, realidades

¹ FRIEDMAN, I. A. Burnout in teacher: the concept and its unique core meaning. **Educational and Psychological Measurement**, Durham, v. 53, n. 4, p. 1035-1044, Winter 1993.

sócio-econômicas diferentes onde algumas se opunham à realidade do professor, como conviver com a fome dos seus alunos, sofrimento e maus tratos das crianças. Estes achados foram ao encontro de Codo (1999), que destaca que os professores de escolas públicas precisam lidar com crianças muitas vezes “cooptadas pela socialização das ruas”. Em relação aos fatores estressores encontrou-se então que, o “relacionamento com os familiares dos alunos” foi o fator de estresse apontado como o mais agravante.

Em relação aos escores dos níveis de burnout em cada uma das suas dimensões, os sujeitos, apresentaram níveis altos para a dimensão “Exaustão Emocional”, níveis baixos para a dimensão “Despersonalização” e níveis baixos para a dimensão “Reduzida Realização Profissional”. De acordo com Carlotto (2002), o nível elevado na dimensão “Exaustão Emocional” pode sugerir a existência de um processo de instalação de burnout em curso. Os dados obtidos na dimensão “Despersonalização” nesta pesquisa, não confirmam a maioria dos resultados de outras encontradas na literatura, isto pode ter ocorrido porque o questionário talvez não estivesse adequado para esta análise ou porque ele vai de encontro à própria missão do profissional que, portanto, não vai revelar ou assumir um sentimento que seria contrário a esta missão.

Os resultados encontrados também contrariaram algumas expectativas iniciais da pesquisa: por exemplo, pensava-se que o tipo de escola, se da rede pública ou da rede privada, causaria impacto sobre os níveis das dimensões da síndrome. No entanto, este fato não foi identificado, apesar de que na fala dos educadores e nas observações realizadas durante as visitas às escolas, o contexto socioeconômico no qual estão inseridas e o fato de lidarem com duras realidades como com crianças que convivem com a miséria, a fome, as dificuldades econômicas e famílias com subempregos, exigia do educador um esforço para compreender estas questões que permeiam a vida de seus alunos e sem dúvidas se refletem na escola. Por outro lado, apesar de nas escolas da rede privada, encontrarem-se crianças com famí-

lias supostamente estruturadas e pais com bons empregos, isto não contribuiu para que seus educadores desgastassem-se menos. Outro dado que se verificou foi que as escolas da rede pública dispunham de recursos pedagógicos tão ricos e diversificados como os das escolas da rede privada, com exceção da escola comunitária que sobrevivia muito de doações. Conclui-se portanto, que, o ambiente escolar e o tipo de escola não eram as causas do nível alto de “Exaustão Emocional” entre os educadores pesquisados.

Contudo, em relação à organização das escolas, verificou-se que o número de alunos por turma incrementou a síndrome na dimensão “Exaustão Emocional”, já que os educadores que atendiam turmas com mais de dez alunos, apresentaram um nível mais alto nesta dimensão que aqueles que atendiam turmas menores, certamente pelo tipo de atendimento que estes profissionais necessitavam dispor para respeitar as características e o ritmo de cada criança.

No que dizia respeito às variáveis sociodemográficas, identificou-se que os educadores que possuíam tempo disponível de lazer apresentavam níveis mais baixos para a dimensão “Exaustão Emocional” que seus colegas que não dispunham deste tempo. Acredita-se que o lazer está diretamente ligado à qualidade de vida das pessoas e que a falta deste tempo específico, pode tornar o profissional mais vulnerável aos agentes estressores.

Observou-se, também, que alguns dos fatores estressores, contribuíram de forma significativa para o desgaste emocional dos educadores, dentre eles a demanda mental e a frustração. Este resultado pode ser traduzido pelo sentimento de impossibilidade de alcançar seus objetivos, tanto no sentido de não conseguir atender às demandas de seu trabalho, como de não obter respostas satisfatórias de seus alunos, bem como a falta de suporte socio-afetivo e a compreensão e participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Este dado independe do tipo de escola. Apesar dos outros fatores estressores, como o relacionamento com os familiares dos alunos, principal fator listado, e o relacionamento com os alunos, não apresentarem asso-

ciação significativa com a dimensão Exaustão Emocional, fica claro que, de certa forma, estes aparecem inseridos nos fatores demanda mental e frustração.

Destaca-se, também, que, apesar do nível alto de Exaustão Emocional, estes educadores encontravam-se envolvidos com o seu trabalho e atribuíam à ele um significado especial de importância e realização, apontando os alunos como sua principal fonte de satisfação. Fica evidente a existência de um idealismo e uma paixão pelo que fazem, o que os mantém motivados e as vivências que envolvem sofrimento são suprimidas. Fatos que se consideram relevantes diante da sua realidade, onde exercem uma profissão tão importante e exigente e não obtêm um reconhecimento no mesmo nível. Estes dados podem estar relacionados às características pessoais como o tipo de personalidade e as estratégias de enfrentamento empregadas pelo grupo amostrado. Entretanto, estes aspectos não foram considerados no estudo e percebeu-se a necessidade de avaliá-los em estudos futuros a fim de melhor entender e explicar os fenômenos da síndrome e os resultados encontrados, pois as variáveis relativas à personalidade podem interferir no desenvolvimento da síndrome, no sentido de incrementá-la ou de inibi-la.

Portanto, pode-se afirmar que a causa do desgaste emocional dos professores participantes do estudo, ou seja, os níveis altos de *burnout* na dimensão Exaustão Emocional, não estavam centrados no tipo de escola, uma vez que não foi possível detectar estatisticamente associação significativa entre o tipo de escola ou função exercida pelo educador com nenhuma das dimensões da síndrome. Conclui-se, então, que as respostas para este fato estão centradas nas próprias características e exigências do trabalho e não no indivíduo. Entendeu-se também que se estas questões não forem observadas, a saúde mental destes trabalhadores poderá ficar comprometida.

Assim, pode-se dizer que, a partir dos estudos realizados o mesmo trabalho que é fonte de prazer e identidade poderá levar o indivíduo a adoecer e que o *burnout* é uma síndrome silenciosa e

dolorosa que requer atenção e estratégias de enfrentamento. Para tanto, um olhar atento se faz necessário ao exercício da profissão de professor e, tomando-se como base os estudos de Carlotto (2006), destaca-se que diversos aspectos sociais não podem ser desvinculados do trabalho do professor como [...] “a crescente intensidade das relações humanas no âmbito laboral, a pressão procedente das novas características econômicas próprias da globalização, a crescente competitividade, assim como a incidência de um incremento da violência psicológica nos ambientes de trabalho.”(p1024). Portanto, ações conjuntas devem ser pensadas no sentido de buscar alternativas para que o ambiente de trabalho do professor seja saudável.

É preciso discussão e reflexão. É preciso intervenções que contemplem os aspectos organizacionais e sociais nas escolas. É preciso envolver professores, direção, alunos, pais e sociedade.

Referências

BEN-ARI, R.; KROLE, R.; HAR-EVEN, D. Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teacher stress, burnout, and satisfaction. **International Journal of Stress Management**, New York, The Educational Publishing Foudation, v. 10, n. 2, p. 173-195, Apr. 2003.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: O estresse ocupacionaldo professor. Canoas. Ed. ULBRA, 2010

CARLOTTO, M.S. ; PALAZZO L. dos S.. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores . Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22(5):1017-1026, mai, 2006

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.(Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. cap. 7, p. 187-212.

CODO, W.; GAZZOTTI, A . A . Trabalho e afetividade. In: **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999. cap. 2. p. 48-59.

CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999a. cap. 1. p. 37-47.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *Burbout*?. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. São Paulo: Vozes, 1999b. cap. 13, p. 237-254.

CORDES, C. L.; DOUGHERTY, T. W. **A review and an interaction of research on job burnout**. Academy of Management Review, Mississipi, v. 18, n. 4, p. 621-656, 1993.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓNOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

FILGUEIRAS, J. C.; HIPPERT, M. I. Estresse: possibilidades e limites. In: CODO, W.; JACQUES, M. G. **Saúde mental e trabalho**: leituras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 112-129

FRANÇA, A. C. L. **Stress e trabalho**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o Burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, Maringá, ano 1, n. 1, 2003.

GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. **Desgaste psíquico en el trabajo**: el síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout). Madrid: Síntesis, 1997.

KLAMEN, D. L.; DOBLIN, B. H. Estresse: Avaliação e redução. In: FLAHERTY, J. A. (Org.). **Psiquiatria**: diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 525-531.

LAUTERT, L. O desgaste profissional: uma revisão da literatura e implicações para a enfermeira. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 83-93, jul. 1997.

LIPP, M. N.; MALAGRIS, L. E. N. **O stress**. São Paulo: Contexto, 1998.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced Burnout. **Journal of Occupational Behavior**, [S.l.], n. 2, 1981

MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho**: fonte de prazer ou desgaste? Campinas: Papirus, 1999.

SÍNDROME DE BURNOUT: UM ESTUDO JUNTO AOS EDUCADORES
EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.; LEITER, M. P. Job Burnout. **Annual Reviews**, California, v. 52, p. 397-422, 2001.

MORENO-JIMÉNEZ, B. et al. Avaliação do Burnout em professores: comparação de instrumentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun.2002.

MORENO-JIMÉNEZ, B.; GONZÁLEZ, J. L.; GARROSA, H. Desgaste profissional (Burnout), personalidad y salud percibida. In: BUENDÍA, J.; RAMOS, F. (Eds.). **Empleo, estrés y salud**. Madrid: Pirâmide, 2001.

MOURA, E. P. G. **Saúde mental e trabalho**: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas/RS, 1997. Dissertação (Mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Inst. de Psicologia, Porto Alegre, 1997.

NAKAYAMA, M. K. Estresse ocupacional relacionado com modos de gestão e cultura organizacional. **Revista Análise**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 137-154, 1999.

NEVES, V. T. das. O estudo do estresse. **Revista Momento**, Porto Alegre, v. 7, p. 167-172, jan./dez. 1994.

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Revista Educação**,

Santa Maria, Ano, 23, n. 41, p. 147-164, 2000.

PINES, A. et al. Cross-cultural investigation of social support and Burnout. **European Psychologist American Psychological Association**, London, v. 7, n. 4, p. 103-113, 2002.

PINES, A. M. A psychoanalytic-existential approach to Burnout: demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. **Psychotherapy**: theory, research, practice, training the american psychological association, New York, v. 39, n. 1, 2002.

SELYE, H. **Stress**: a tensão da vida. São Paulo: Ibrasa, 1959.

SILVA, F. P. P. Burnout: um desafio à saúde do trabalhador. **Psi**, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/vol2nl.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2003.

VASQUES-MENEZES, I. Saúde mental e trabalho: aplicações na prática clínica. In: CODO, W.; JACQUES, M. G. **Saúde mental e trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 193-208.

STACCIARINI, J. M.; TRÓCCOLI, B. T. Estresse Ocupacional. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Ed. UNB, 2002. p. 186-205.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Burnout no trabalho. In: MENDES, A. M.; BORGES, L. O.; FERREIRA, M. C. (Orgs.). **Trabalho em transição, saúde em risco**. Brasília: Ed. UNB, 2002a. p. 43-63.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 37-45, 2002b.

VOLI, F. **La Autoestima del Profesor**: manual de reflexión y acción educativa, Madri: PPC Editorial Y Distribuidora, 1997.

WOOD, T.; McCARTHY, C. **Understanding and preventing teacher Burnout**. **Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education**. Washington

A percepção de permanência e abandono no esporte por um paratleta de natação: um estudo de caso

*Gabriela Valente**
*Nathan Ono de Carvalho***

Introdução

O comitê paralímpico internacional surgiu em 1943 e com ele os comitês nacionais, no caso do Brasil foi em 1995. Em Roma, 1960, a natação passou a ser modalidade nos jogos paraolímpicos. Os paratletas de natação são classificados em 13 classes, sendo de 1 a 10 deficientes físicos e o restante deficientes visuais. Entretanto pouco se ouve falar sobre o esporte e os paratletas e eles também contam com um investimento reduzido, baixa divulgação e apoio.

A natação é o esporte com o segundo maior número de medalhas nos Jogos Paraolímpicos, com um total de 83. Nas Paralimpiadas desse ano de 2016 existem grandes possibilidades, do esporte, proporcionar alegria aos brasileiros, mas como podemos evoluir? Como podemos garantir que os atletas se mantenham e se desenvolvam na atividade? Segundo essas questões surgiu a ideia de escrever esse artigo.

Faz-se necessário que se conheça o esporte adaptado e as doenças dos indivíduos para que possamos agir da maneira correta, evitando um abandono precoce de um esportista, que poderia render vitórias para o país. Para auxiliar os atletas a continuarem praticando

* Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista IPA

** Mestrando em Biociências e Reabilitação pelo Centro Universitário Metodista IPA

o esporte, esse artigo busca identificar os fatores que levam a desistência de um paratleta de natação. Assim pode-se compreender os erros e modificá-los, a fim de manter o indivíduo na prática esportiva e incentivar seu desenvolvimento.

O governo concede alguns benefícios, que deveriam ser direitos, pois precisariam contemplar a todos que necessitam como políticas de permanência, bolsas, que auxiliam o paratleta a se manter na prática esportiva e outros subsídios. Além disso, a falta de infraestrutura para atender aos deficientes físicos e questões de desenvolvimento urbano, meio de transporte e acesso afetam o desempenho e permanência dos deficientes na prática esportiva.

Para compreender na visão de um paratleta do processo de permanência e desistência do esporte, o presente estudo realizou entrevista e observações. A metodologia utilizada foi uma análise qualitativa, através de um estudo de caso, com um paratleta, classe S2, da cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina.

Desistência no esporte

O esporte é um espaço onde grandes ídolos surgem, porém é importante que se tenha atenção nas fases em que os indivíduos iniciam a prática esportiva, pois caso não sejam realizadas de maneira adequada, podem levar ao abandono, desperdiçando atletas em potencial. O modo de tratar o adolescente influencia diretamente na visão dele sobre o esporte, quando ele é tratado como objeto, desconsiderando suas peculiaridades pode levar o atleta a desistir do alto-rendimento e até mesmo dos exercícios físicos. (DOBRÁNSZKY; REY, 2008).

Corroborando com Dobránszky E Rey (2008), Barros (2008), afirma que os atletas vivem as fases de transição de maneiras diferentes e isso é determinante para que permaneçam ou abandonem. Pois é no momento que vão se tornar profissionais, que muitos desistem.

Os jovens que participam de esportes competitivos têm suas identidades desenvolvidas como “atletas” e não por meio das relações

A PERCEPÇÃO DE PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ESPORTE POR UM PARATLETA DE NATAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

sociais. Estes abdicam de alguns papéis, para exercer suas atividades ligadas ao desporto. (FILHO, 2014).

Ao mesmo tempo em que é divertido, pois se mostram bons em algo e tem as atenções voltadas para eles, também é de certa forma assustadora uma rotina de treinamentos intensivos, cobranças por resultados, entre outros fatores que podem causar insegurança, predicando o desempenho, levando-os, muitas vezes, ao abandono do esporte. (FILHO, 2014).

Segundo Filho (2014), em 1959 Thibaut e Kelley teorizaram sobre a diferença de uma desistência causada por “*bournot*”, de uma consequência de outros motivos. No início de seus estudos supunham que o comportamento dos seres humanos guia-se pela vontade de majorar as experiências boas e amainar as ruins. Através desse aspecto, pode-se afirmar que as pessoas se mantêm em atividades em que seus resultados sejam adequadamente favoráveis, determinado pelo custo benefício. Caso a recompensa seja menor que o valor para sua prática, encaminharia o ser humano à renúncia da atividade.

Para Filho (2014) avalia-se a participação do indivíduo em uma atividade sobre dois modelos:

“O nível de comparação e o nível de comparação a alternativas. O nível de comparação é uma escala pessoal, onde a atividade pode ser avaliada, em seus extremos, como boa, satisfatória, prazerosa ou ruim, insatisfatória, não prazerosa.” (FILHO, 2014, P. 3)

O primeiro determina o grau de contentamento que o atleta encontra, desenvolvendo a atividade, entretanto, não pode afirmar que ele irá prosseguir praticando. Existem casos de pessoas que prosseguiram, mesmo não sentindo mais prazer. Tornando o nível de comparação a alternativas, mais eficaz em justificar o abandono do esporte. Pois, às vezes, ainda que não se sinta satisfeito, ele permanece por outros motivos, contudo, surgindo uma possibilidade de modificar para algo que não haja muitos danos, o indivíduo acaba por trocar sua atividade insatisfatória, por outra que lhe aparenta ser mais atraente. (FILHO, 2014).

Estudos apontam que o abandono das práticas esportivas, decorrem mais devido ao interesse em outras atividades, do que propriamente pela pressão por resultados, treinamentos excessivos, o chamado “*burnout*”.(FILHO, 2014). ParaBarros (2008) o Dropout, o Atrition e o Burnout são as principais causas de um atleta encerrar sua carreira. O primeiro é o abandono, antes mesmo de chegar no auge, o segundo um vagaroso processo que leva à exaustão física e psicológica e o terceiro um limite emocional levando o indivíduo a não conseguir mais realizar aquele esporte.

Contudo Bemfica e colaboradores (2013), afirmam que Dropout representa o completo abandono do esporte, enquanto a síndrome de burnout, ocorre antes mesmo que haja a desistência, também chamada de síndrome do esgotamento.

Na década de 70, começou-se a investigar a síndrome, definindo-a como a consequência de energia, recursos ou força, liberadas de forma descometida em determinadas situações. Ao longo do tempo ela passou a ter novos significados, como: uma síndrome que pode ocasionar em pessoas, que se envolvem com outras, dependentes de sua atuação profissional, ocasionando um depauperamento emocional. Ou, que ela caracteriza-se pelo cansaço físico, emocional e psíquico, efeito de uma carga de trabalho abusiva, resultando em abandono da atividade. (BEMFICA , et al 2013).

A literatura do esporte, no início de 1980, começou a utilizar o termo “*burnout*”, no cenário esportivo, como sinônimo de síndrome que afasta os seres humanos de suas atividades. Foi bastante citado, pois nessa época ocorreram diversos fatos de atletas que desistiram de suas carreiras, alegando estarem esgotados, fazendo assim com que eles não conseguissem mais exercer suas funções. Essa síndrome pode englobar fatores psicológicos, emocionais e físicos como respostas ao nível de estresse em que são submetidos (FILHO, 2014)

BEMFICA et al (2013) dividem a síndrome no esporte em três categorias: a) quando ocorre uma grande fadiga devido à sobrecarga de treinos e competições; b) quando o atleta demonstra baixa auto-

A PERCEPÇÃO DE PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ESPORTE POR UM PARATLETA DE NATAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

estima, não se sente realizado e acredita que lhe falta talento; e c) o esportista se mostra desinteressado e despreocupado em relação a seu rendimento, em alguns casos ocorre desentendimentos com os colegas de trabalho. De acordo com os autores, “A síndrome de *burnout* está catalogada com o código Z73.0 no grupo V da Classificação Internacional das Doenças – CID-10”. (p. 143).

Nem sempre a pessoa nota estar esgotada, mas ainda assim existem os sintomas físicos e psicológicos e nesses casos, é importante que haja atenção dos outros profissionais, identificando e tentando auxiliar o atleta. Quando o treinador tem o conhecimento sobre a síndrome, facilita, pois ele é a pessoa mais próxima e pode interferir diretamente. (CHIMINAZZO; MONTAGNER, 2009).

Para os treinadores a rotina de treinamentos, é a principal responsável pela síndrome nos atletas. Além disso, as competições, as viagens e pressões por resultados, podem desencadear “burnout”, que se manifesta através de alterações no sono, no apetite, cansaço, fadiga muscular, perda de peso. (CHIMINAZZO; MONTAGNER, 2009).

Quando se trata de paratletas existem alguns agravantes em continuar a prática esportiva, eles encontram dificuldade com o transporte, falta de acessibilidade, conseguir patrocinadores e políticas públicas. (MELO; FUMES, 2013).

Melo e Fumes (2013), apontam em um estudo constataram a necessidade das práticas esportivas ocorrem no ambiente escolar, para facilitar o deslocamento. Além dos transportes, muitas vezes os locais de treinamento também não têm acessibilidade. A falta de lugares e transportes adequados impedem o direito dos seres humanos de ir e vir podendo causar o abandono precoce do esporte.

Em relação as questões governamentais, como o bolsa-atleta, contemplam pouquíssimas pessoas, deixando muitos desamparados, além do mais para receber o auxílio o indivíduo necessita mostrar grandes resultados e mesmo assim não é garantia:

“Segundo a Lei 10.891 de 9 de julho de 2004, a Bolsa-Atleta⁴ Federal é instituída pelo Art. 1º e é destinada aos atletas praticantes do esporte de rendimento

em modalidades olímpicas e paraolímpicas, bem como naquelas modalidades vinculadas ao Comitê Olímpico Internacional (COI) e ao Comitê Paralímpico Internacional. Os parágrafos a seguir tratam das categorias de bolsas existentes nesse programa do governo federal: “§ 2o Para efeito do disposto no § 1o, ficam criadas as seguintes categorias de Bolsa-Atleta” (Redação dada pela Medida Provisória nº 502, de 2010). Ficam criadas as categorias: Atleta de Base, Estudantil, Atleta Nacional, Atleta Internacional, Atleta Olímpico ou Paraolímpico, Atleta Pódio (Brasil, 2010).” (MELO; FUMES, 2013, P. 44)

Essa pressão por bons resultados, que faria conseguir a bolsa, torna um ciclo, pois ele tem de obter bons resultados, em contrapartida, não tem transporte, local, material adequado e nem um apoio de uma equipe multidisciplinar, mesmo que por lei seja dever do Estado promover os esportes formais ou não. (MELO; FUMES, 2013).

Paratletas de Natação

O exercício físico, realizado na água, conta com as propriedades dela, como facilitadores da realização da atividade, sem risco de quedas e sem causar grandes impactos para as articulações, as forças que agem sobre os atletas permitem que eles tenham uma maior variedade de movimentos.

Os incentivos da loteria esportiva, o ministério do esporte e turismo, empresas privadas, o Comitê Paraolímpico Brasileiro, mudaram a realidade dos paratletas, que até então tinham poucos espaços escolares e centros de reabilitações, para desenvolver seus esportes. Muitos usufruem de benefícios fisiológicos, sociais e psicológicos do desporto, contudo poucos chegam a um nível de tornar-se atleta paraolímpico e campeão, servindo de exemplo e tendo contentamento pessoal. (VITAL, et al, 2002).

A natação proporciona um local de aprendizagem, sociabilização, é motivadora e quando ocorre no dia-a-dia de uma pessoa com deficiência, torna-se um novo modo de estimular buscando autonomia. Por meio do esporte pode-se vivenciar novas experiências, desenvolve todas as partes do corpo, em diferentes graus, aumentando

suas capacidades físicas, cognitivas e sócias. (FREGOLENTE; PRADO JUNIOR, 2015).

A exploração e a descoberta da realização de movimentos, são oportunidades no meio aquático e acompanhar o desenvolvimento do atleta permite que o estímulo seja adequado. Alterações afetivas são observadas, como melhora da autoestima além de mudança cognitivas e qualitativas como na postura e no comportamento motor.

Há um aumento na autonomia dos indivíduos que praticam natação paralímpica. Pois as atividades em família, os treinamentos e competições causam esse efeito. Por isso tanto as mães, como os treinadores tem um papel fundamental na mudança de conduta dos atletas. Tornando a natação um ambiente bom para o desenvolvimento do esportista. Para que ocorra uma superação dos limites e uma melhora do desempenho, deve-se continuar estimulando os praticantes. Priorizando a relação entre o triângulo formado pelo participante, sua família e seu treinador. Adquirindo o conhecimento em relação a doença e fazendo as adaptações necessária para que consigam atingir os objetivos, gerando um ambiente favorável para o desenvolvimento do atleta. (FREGOLENTE; PRADO JUNIOR, 2015).

Esse ambiente traz respostas positivas em relação a motivação do atleta para continuar no esporte. A prática e a aprendizagem do desporto modifica o indivíduo e locais, não relacionados a natação. Contudo havendo alguma adversidade na instituição, ou em casa, o rendimento do atleta é afetado, participam menos, mostram dificuldades em realizar destrezas que aprenderam anteriormente e ainda apresentam problema em concentrar-se. (FREGOLENTE; PRADO JUNIOR, 2015).

Segundo Santos e Guimarães (2002) os atletas que tem um maior controle nas pernas, apesar de apresentar dificuldade na fase aérea e na penetração na água, tem uma saída relativamente boa. Entretanto, o aperfeiçoamento e melhora nas questões técnicas, acabam comprometidas devido a própria deficiência, fazendo com que o atleta obtenha um avanço fisiológico, mas não técnico.

Para que ocorresse uma igualdade nas competições, foi determinado que os atletas fossem classificados, tudo começou com uma classificação médica, em que os eles eram separados de acordo com sua patologia e utilizaram subgrupos, que nivelava-os de acordo com aspectos capacidades física e de competitividade.

De acordo com Monica da Silva Araújo, na década de 80:

“...tínhamos o seguinte quadro geral em termos de classificação na natação: 8 classes de lesados medulares (associados na ISMWSF- de Stoke Mandeville), 6 classes de “Les Autres”² e amputados (associados à ISOD) e 8 classes de paralisados cerebrais (associados à PC-ISRA), que juntamente com as subclasses que as acompanhavam dava um total de 31 classes.” (ARAÚJO, 2009, P.2)

Os subgrupos se tornaram excessivos fazendo com que se criassem classes, pois inúmeras provas eram canceladas por falta de pessoas, devido a quantidade de especificidades corporais. As falhas no sistema de classificação foram determinantes para que ocorresse uma nova formula, o chamado sistema de classificação funcional. Que surgiu em 2000 nas paraolimpíadas de Sidney. Esse modelo categoriza o atleta a partir de sua capacidade em realizar os movimentos. (ARAÚJO, 2009).

O conhecimento prove de pesquisas realizadas de forma multidisciplinar, englobando a fisiologia, experiências de paratletas e educação física adaptada. A autora ainda afirma que:

“Nesse sistema classificatório é realizado todo um esquadramento do corpo que, ainda que mantenha a deficiência dentro de seu horizonte, tenta isolá-la em sua série de medições, a fim de aferir o que, fora dela e para além dela, permite que cada atleta seja capaz de realizar movimentos. É no conjunto dessas considerações que podemos entender a idéia de “potencial residual”. Para cada teste relacionado à coordenação motora, locomoção, propulsão, bem como para a medição de cada membro, é realizada uma codificação matemática, que posiciona cada atleta em classes específicas, tendo por finalidade estabelecer uma medida comum que faça com que todos possam competir nas mesmas condições de igualdade.” (ARAÚJO, 2009, P. 3)

Nessa nova classificação os atletas são organizados em 13 classes, de S1 a S10, é composta por indivíduos com deficiências físicas e as outras, com deficiência visual. A letra S, representa a palavra “nadador”, em inglês e quanto menor a classe, maior é o grau da patologia e comprometimento físico. (ARAUJO, 2009).

Metodologia

A presente pesquisa está caracterizada por ser um estudo de caso que se utilizou de entrevista semi-estruturada e observações para compreender quais aspectos influenciam no processo de abandono na natação por parte de um paratleta. O estudo de caso conforme Gomez, Flores e Jimenez (1996), tem como objetivo geral “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ ou transformar”. Gil (1996) afirma que o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação.

Realiza-se também uma abordagem de cunho quantitativo, que segundo Gil (1996), é apropriado para medir tanto opiniões, atitudes e preferências como comportamentos, a fim de responder aos questionamentos do presente estudo. O estudo investigou o caso de um paratleta da modalidade de natação que passou pelo processo de abandono e retorno de sua modalidade na cidade de Florianópolis. Como instrumento de análise de dados foi utilizado o método de categorização de Bardin (1996).

Resultados

Com base no resultado da entrevista e das observações podemos destacar e discutir alguns aspectos que influenciam na permanência do paratleta no esporte. O atleta, deste estudo, tem 16 anos, nascido e residente da cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Ele é deficiente físico, por causa da doença, Artrogripose múltipla congênita (AMC), suas articulações foram afetadas, causando deformidade e rigidez. Entrou para a natação pois estava acima do peso, sem vontade de viver, através de uma amiga, sua mãe ficou sabendo da associação e a partir daí ele conheceu e começou a praticar natação.

Os treinos ocorrem três vezes na semana e duram entorno de uma hora e trinta minutos, eles ocorrem no CEFID, está há 5 anos treinando e 4 participando de competições, já participou de aproximadamente 15 campeonatos. Tem sua mãe como principal motivação e conta com o apoio dela para continuar praticando. O que ele mais gosta nos treinos é a sensação quando entra na água e o que menos gosta é o cloro.

Ele encontra dificuldade com o transporte para o local de treinamento, além da distância não só dele, como dos campeonatos, que são importantes para que o atleta estabeleça relações com outras pessoas nas quais ele se identifica. Podendo interagir com indivíduos da sua classe e de outras, de diversos lugares do país. Ele é classificado funcionalmente como S2, uma classe baixa devido à dificuldade em realizar seus movimentos.

Através da entrevista podem-se destacar alguns aspectos positivos da natação na vida do indivíduo, como o fato de que anteriormente ele estava desmotivado e com sobrepeso. O esporte traz benefícios para todos que praticam, não somente no controle do peso, mas também proporcionando um desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades físicas. Fregolente e Prado Junior (2015) acreditam que a natação serve como instrumento para a sociabilização, tendo como consequência a melhora do condicionamento físico e cognitivo. Os aspectos positivos do esporte auxiliaram o atleta, pois a respeito do motivo pelo qual ele começou a praticar, respondeu que:

Entrevistado: Estava muito gordo, sem motivação nenhuma pra vida. Minha mãe viu a foto do marido da amiga dela em um calendário, que ele também tem uma deficiência, perguntou como ele tava lá, ela apresentou a associação pra gente.

Os benefícios da água, que causa relaxamento, além de reduzir quedas e os impactos articulares. Fregolente e Prado Junior (2015) afirmam que o ambiente é propício para que haja uma exploração de movimentos, fazendo com que o atleta conheça suas capacidades. O indivíduo relatou seu prazer ao entrar na água, como o que ele mais gosta em relação aos treinos:

A PERCEPÇÃO DE PERMANÊNCIA E ABANDONO NO ESPORTE POR UM PARATLETA DE NATAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Entrevistado: A hora que eu entro dentro da água, que eu sinto a água assim.

Percebemos que o apoio da família tem papel fundamental para a sua permanência, pois contar com eles é muito importante, além de fornecer o apoio psicológico e emocional, pode auxiliar no transporte e em outras dificuldades físicas que o atleta encontra pelo seu caminho. Para Fregolente e Prado Junior (2015) o esporte leva a uma maior autonomia, assim como os ambientes familiares. Por tanto havendo essa base familiar estável, pode facilitar o desenvolvimento do indivíduo, no esporte. Essa presença da família é relatada, pelo atleta, como a principal motivação para a prática esportiva:

Entrevistado: Tenho bastante apoio da família

Quando questionado sobre sua motivação ele respondeu:

Entrevistado: Minha mãe!

A sociabilização causada pelo esporte, principalmente em campeonatos, é um fator importante para a motivação do atleta, pode ser observada na fala do atleta. Para Pagani (2012) a sociabilização é uma parte importante das competições. E isso pode ser observado na fala do indivíduo.

Entrevistado: Da mesma classe é bem difícil de encontrar, só assim, em campeonato, mas é uma amizade legal, não tem rivalidade, às vezes acontece, mas é só na hora que cai na água mesmo, só isso.

E o bom relacionamento com o treinador, que exerce um papel muito importante, pois muitas vezes, além da família, ele é que tem mais contato com o atleta. Ele deve conhecer a doença do atleta e conhecer o mesmo, para saber o limite do indivíduo, deve ter em mente que existem as questões pessoais e quando há uma união entre o esportista e o seu treinador, facilita o desenvolvimento e reduz o

risco de desistência do atleta. Como corrobora Brandão et al (2000) quando afirma que a desistência precoce pode, às vezes, ser evitada, através de um treinador socialmente qualificado. Sobre seu relacionamento com o treinador ele afirmou que:

Entrevistado: É uma amizade legal, mas as vezes é meio chato, não é sempre que a pessoa ta bem pra treinar e acaba forçando demais as vezes.

Contudo também se observa aspectos negativos, como a classificação, mesmo após as suas modificações, contem falhas na contemplação dos quesitos que envolvem o esporte, pois ao nadar crawl, por exemplo, os braços e as pernas, exercem predominantemente funções diferentes, o primeiro, mais propulsão e o segundo, mais equilíbrio. Araújo (2009) afirma que a classificação funcional é dada de acordo com as capacidades de realizar movimentos. A questão é que os movimentos têm importâncias diferentes. O modo de classificação, foi considerado injusto, quando questionado sobre isso, ele respondeu que:

Entrevistado: Não, nem um pouco. Eles acabam somando pontos, medindo as tuas deficiências, acaba caindo com pessoas que não tem nada a ver com a deficiência da outra pessoa, tipo uma pessoa mexe as pernas e o outro não, é muita desvantagem sabe?

A distância, o fato de não ser perto da escola dificuldade a locomoção do atleta, para Melo e Fumes (2013) o desporto realizado na própria instituição de ensino escolar ou perto dela, facilita o deslocamento e os gastos com transporte, inclusive existem casos de pessoas que deixam de ir, por não ter um carro. E o transporte que, no caso dos paratletas traz mais uma dificuldade para a pratica esportiva, pois alguns não conseguem pegar ônibus sozinhos e por isso sempre necessitam do auxílio de outra pessoa e acaba dependendo da disponibilidade da mesma. Melo e Fumes (2013) falta transporte públicos e institucionais, inclusive adaptados, dificultando o deslocamento do paratleta. Tanto a questão da distância, como o transporte foram relatos pelo paratleta, como dificuldades:

SÍNDROME DE BURNOUT: UM ESTUDO JUNTO AOS EDUCADORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Entrevistado: De ônibus, vou com a mãe.

Ou então as políticas de permanência, como as bolsas que são fundamentais para auxiliar o atleta, contudo são muito difíceis de serem adquiridas, além de dependerem de resultados, colocando no atleta uma pressão psicológica, para que os consiga. Elas servem como instrumento de permanência do atleta na sua atividade, mas como não atinge a todos, acaba sendo um privilégio e deixa de ser um direito. Melo e Fumes (2013) apontam que os auxílios governamentais, como as bolsas, é outra dificuldade encontrada. As bolsas não contemplam a maioria dos atletas, ele afirmou que:

Entrevistado: Não recebo, conheço uma pessoa que recebe.

Com isso observa-se a deficiência das políticas de permanência, que excluem a maioria dos atletas. Podendo ocasionar uma desmotivação ou até mesmo uma impossibilidade da prática esportiva, por falta de condições de se manter.

Considerações Finais

A natação pode ser um instrumento de inclusão social, para pessoas deficientes. Ela serve de estímulo, para que o praticante tenha um objetivo, criando seus vínculos com as pessoas envolvidas em treinamentos e competições. Além disso, existem as melhorias físicas comum em qualquer indivíduo que pratique natação, como o aumento de força e resistência.

O paratleta, diferente do atleta, tem no esporte, assim como na escola, o principal meio para socializar, no desporto, conta com a oportunidade de conviver com outras pessoas deficientes, sentindo-se parte de um grupo e não o único “dessemelhante”. Assim o esporte torna-se fundamental para que o indivíduo estabeleça vínculos de amizade e tenha gana de viver. Por isso, é importante que o paratleta permaneça praticando a natação. Pois mesmo que não se desenvolva a ponto de participar de grandes campeonatos, chegando até mesmo a

uma paralimpíada e obtendo medalha, só o fato de treinar e participar de pequenas competições, já serve de estímulos para que a pessoa viva e não apenas sobreviva.

Cabe ressaltar que alguns autores acreditam que paratletas, de classe mais baixa tem menos chances de evoluírem dentro do esporte, não chegando a níveis mais elevados, o que não pode ocorrer é que essas classes se mantenham fora dos campeonatos, pois a falta de um objetivo final, desestimula, podendo causar a desistência. Por isso é de suma importância que se realizem competições que não excluam classes menores e que seja feita uma avaliação sobre o sistema de classificação, para que a diferença entre os atletas, dentro dos eventos, não desanime o mesmo.

Outro aspecto importante é a presença e apoio da família, tanto no processo de motivação e base emocional, como para auxiliar na acessibilidade e locomoção dos atletas para, e, nos locais de treinamento e competições. Pois nem todos os lugares são adaptados por completo, assim como os meios de transporte que são utilizados por eles.

A relação com o treinador também é relevante, pois tem de haver uma cumplicidade, eles devem seguir em equilíbrio, considerando suas diferenças e peculiaridades, respeitando os limites individuais, não somente na montagem e execução do plano de treinamento, mas também na flexibilidade do mesmo. Os treinamentos têm de ser dinâmicos, para que não seja repetitivo e cansativo, buscando uma melhoria técnica e no rendimento, objetivando competições e estimulando o desenvolvimento por completo do atleta. A desistência, na maioria das vezes, é causada por aspectos do treinamento. Mesmo com o escasso apoio, recebido pelos paratletas, nos locais nem tão adaptados, ainda assim eles continuam praticando, tendo o auxílio da família, sendo aliados de seus treinadores e principalmente quando os treinamentos não são exaustivos e são motivadores, atrativos e com maiores finalidades.

Além disso, treinamentos inadequados e excessivos, acabam por desestimular o paratleta, que deixa de encarar a natação como algo

motivador para sua vida e passa a tratar aquele momento como um fardo, muitas vezes, causando o abandono. Fazendo-se necessário que se preste atenção nos detalhes de cada indivíduo, na montagem dos treinos e não somente na técnica que eles devem desenvolver, mas no momento em qual ele está vivendo e no que o agrada, tornando a prática esportiva algo prazeroso.

Com isso, conclui-se que o processo de abandono na visão do paratleta é multifatorial, pois pode ser desencadeado tanto por fatores de infraestrutura e logística, como há falta de transporte para os treinamentos, como por fatores pessoais, como por exemplo, o desgaste durante o processo de treinamento. Nessa perspectiva, cabe ao profissional que trabalha com nadadores com deficiência a buscar alternativas que busquem promover a permanência dos atletas em suas atividades.

Referências

- ARAÚJO, M. **Pensando em construções identitárias a partir da classificação funcional de nadadores paraolímpicos** Reunião de Antropologia do Mercosul. 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004
- BARROS, K. S. de. Recortes da transição na carreira esportiva. **Rev. bras. psicol. Esporte**. Volume 2, n. 1, jun 2008
- BEMFICA TEB, FAGUNDES LHS, PIRES DA, COSTA VT. Efeito da temporada sobre a percepção da síndrome de burnout por atletas de futebol profissional. **Revista brasileira Ciência e Movimento**, n. 21(4): p.142-150, 2013.
- BODAS, A.; LÁZARO, J; FERNANDES, H. Perfil psicológico de prestação dos atletas paralímpicos Atenas. **Motricidade** 333-43, 2004.
- BRANDÃO, M; et al. Causas e conseqüências da transição de carreira esportiva: uma revisão de literatura. **Rev Bras Med Esporte** _ Vol. 8, No 1, 2000.
- CHIMINAZZO, J. G. C.; MONTAGNER, P. C. Síndrome de burnout e esporte: a visão dos técnicos de tênis de campo. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 20, n. 2, p. 217-223, 2. trim. 2009.

DOBRÁNSZKY, I; REY, F.A produção de sentidos subjetivos e as configurações subjetivas na especialização esportiva. **Rev. bras. psicol. esporte**, vol.2, no.2, p.1-18, 2008

ENDERLE, B. D. N. **A Iniciação Esportiva no Futebol: Uma Revisão de Literatura**. Monografia do curso de Educação Física-licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012

FILHO, Hugo Tourinho. Toda criança tem direito a não ser campeã. **Com. Ciência**, n.157 Campinas, Apr, 2014.

FREGOLENTE, G; PRADO JUNIOR, M. A Inclusão da Natação na Vida da Pessoa com Deficiência – Uma Análise a Partir da Teoria Ecológica do Desenvolvimento. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 1, p. 33-38, Jan./Jun., 2015.

GIL, Ant nio C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 3^a ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMEZ, Gregório R.; FLORES, Javier; JIMENEZ, Eduardo. **Metodologia de la Investigación Cualitativa**. Malaga:Ediciones Aljibe, 1996, p.378.

MELO, Flávio A. P.; FUMES, Neiza de L. F. O Esporte Adaptado no Município de Maceió/AL: Des/Caminhos Traçados Pelas Políticas Públicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 41-48, Jul./Dez., 2013.

PAGANI, Lucas. Análise motivacional de atletas do paradesporto de nível nacional. **Revista Brasileira de Prescri o e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v.6, n.34, p.330-335. Jul/Ago. 2012.

SANTOS, S; GUIMARAES, F. Avalia o biomecânica de atletas paraolímpicos brasileiros. **Rev Bras Med Esporte** _ Vol. 8, No 3 – Mai/Jun, 2002

VITAL, R; et al. Avalia o clínica dos atletas paraolímpicos. **Rev Bras Med Esporte** _ Vol. 8, No 3 – Mai/Jun, 2002

Integração desportiva e social entre a Adipa – Associação Desportiva do IPA – e os participantes do Clube Social Pertence

*Luciane Cabral de Fraga**

*Victor Daniel Freiberg***

*Sarita Zinger****

Relato de Experiência de Extensão

O Clube Social Pertence é um projeto de sociabilização para jovens e adultos com deficiências. Pessoas com deficiências, definidas como pessoas que apresentam diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, necessitam de estímulos e oportunidades que lhes permitam alcançar uma boa qualidade de vida. O trabalho surgiu a partir da experiência dos educadores Sarita Zinger e Victor Daniel Freiberg, que identificaram nos jovens com deficiência uma limitação de convívio social, bastante reduzido no núcleo familiar. A partir disso, começaram a reunir estes jovens em pequenos grupos e programaram saídas para jantares, idas ao shopping e outras atividades de lazer comuns para a faixa etária.

Esse trabalho foi tão exitoso que os pais e os próprios jovens solicitaram que isso se tornasse uma rotina. Foi então que, em agosto

* Coordenadora da ADIPA. Licenciada-plena em Educação Física e Mestre em Reabilitação e Inclusão pelo Centro Universitário Metodista IPA

** Coordenador do Clube Social Pertence. Graduado em Educação Física pela PUC-RS. Possui formação em liderança e educação não formal pelo Instituto Megamot para professores (Shnat Hachshará le Madruchei Chul - Israel)

*** Coordenadora do Clube Social Pertence. Pedagoga pelo Instituto Grinberg (Machon Le Morim- Israel)

de 2011, surgiu o Clube Social Pertence. O Clube tem como objetivo propiciar vivências diversas, vivenciar o direito a igualdade com os demais integrantes da sociedade, além de oportunizar relações interpessoais. Dentre as diversas atividades oferecidas pelo Clube, focadas no convívio e integração social, surgiu a necessidade de proporcionar um espaço para a prática de exercícios físicos e atividades desportivas. Foi então que em abril de 2015 teve início uma parceria entre a ADIPA - Associação Desportiva do IPA e o Clube Social Pertence.

A ADIPA está vinculada ao curso de Educação Física do IPA e é responsável por todas as atividades relacionadas ao Esporte, responsável pelo gerenciamento dos espaços, tais como ginásio, salas de ginástica, sala de musculação e a piscina do Centro Universitário Metodista do IPA. A partir desta união, todas as semanas, sendo uma vez por semana os participantes do Clube Social Pertence praticam atividades físicas e desportivas nas dependências da ADIPA.

O grupo é composto de adultos e adolescentes com diferentes tipos de deficiências intelectuais, dentre elas, pessoas com Síndrome de Down, Autismo, e alguns com dupla deficiência. As atividades realizadas focam na melhora das habilidades motoras destes indivíduos, acredita-se que as atividades físicas e a iniciação desportiva adaptada sejam meios facilitadores e motivadores para a aquisição de novas e melhores habilidades motoras.

São desenvolvidas durante as aulas atividades desportivas, tais como: Basquete, vôlei, handebol, futsal, todas as modalidades com exercícios e regras adaptadas para o grupo. Nos dias mais quentes as atividades são realizadas na piscina semi-olímpica, com exercícios lúdicos, exercícios específicos de natação e jogos aquáticos integrativos. O desporto adaptado surgiu como um importante meio na reabilitação física, psicológica e social para pessoas com algum tipo de deficiência, consiste em adaptações e modificações em regras, materiais, locais para as atividades possibilitando a participação das pessoas com deficiências nas diversas modalidades esportivas (DUARTE; WERNER, 1995), e também pode ser definido como esporte modificado ou especialmente

criado para ir ao encontro das necessidades únicas de indivíduos com algum tipo de deficiência (GORGATTI; GORGATTI, 2005).

A oportunidade da prática desportiva para pessoas com deficiência é de extrema eficácia para a promoção da qualidade de vida das mesmas, segundo Melo e López (2002) “é a oportunidade de testar seus limites e potencialidades, prevenir as enfermidades secundárias a sua deficiência e promover a integração social do indivíduo”. A reabilitação é um processo que diz respeito ao desenvolvimento humano e às capacidades adaptativas nas diferentes fases da vida. Abrange os aspectos funcionais, psíquicos, educacionais, sociais e profissionais (BRASIL, 2008). Os objetivos da reabilitação é assegurar à pessoa com deficiência, independente da natureza ou da origem da deficiência, a mais ampla participação na vida social e ainda proporcionar a maior independência possível em atividades da vida diária.

Abordar o problema da deficiência possibilita que, além do conhecimento sobre a limitação do indivíduo, tenhamos também o conhecimento sobre os instrumentos necessários para que esses indivíduos tenham uma boa qualidade de vida.

O termo Qualidade de Vida foi definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS 1998) como: “(...) a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”.

O termo qualidade de vida abrange muitos significados, conforme Minayo; Hartz e Buss, (2000), essa diversidade se deve, em parte, pela influência de pelo menos três características que podem estar associadas à noção de qualidade de vida. Então esses autores, descrevem os três aspectos da seguinte forma:

- Primeiro deles é o momento histórico, ou seja, uma sociedade em diferentes períodos possui padrões de qualidade de vida também distintos dependendo do seu desenvolvimento econômico, social e tecnológico.

- Segundo, é cultural, já que os povos constroem e organizam suas necessidades e valores de acordo com suas crenças, costumes e tradições.
- O terceiro está associado às classes sociais, pois as concepções de bem-estar relacionam-se com o status e a estratificação social, sendo claramente verificada em sociedades nas quais as desigualdades e heterogeneidades são bastante evidentes e nas quais esse conceito varia entre as camadas superiores e inferiores.

Nahas (2001) diz que, qualidade de vida é um conceito diferente de pessoa para pessoa e tende a mudar ao longo do tempo. São múltiplos os fatores que determinam a qualidade de vida de pessoas ou comunidades. Fatores como: estado de saúde, longevidade, satisfação no trabalho, salário, lazer, relações familiares, disposição, prazer e até espiritualidade.

A condição e o modo de vida dos indivíduos determinam as possibilidades de escolhas que os mesmos podem adotar para suas vidas. Ou seja, a adoção de hábitos saudáveis deriva, numa primeira instância, do acesso satisfatório a bens de consumo que proporcionam um estilo de vida tido como saudável (GONÇALVES; VILARTA, 2004).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), deficiência mental é o estado intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações em pelo menos dois dos aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência doméstica, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. Por muito tempo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) considerou como deficiência mental ou retardo mental a apresentação de desenvolvimento intelectual abaixo da média apresentada pela população (QI 70), acompanhado de limitações no desenvolvimento perceptivo, motor e/ou social.

Dentre as deficiências trabalhadas, as que predominam são a Síndrome de Down e a Síndrome do Autismo. A Síndrome de Down é a

anomalia mais comum e conhecida, causada por um acidente genético que ocorre em média em 1 criança a cada 800.

Thompson (1991) afirma que as causas podem estar ligadas ao par de cromossomos 21, por translocação ou mosaicismos. A Trissomia do Cromossomo 21 consiste na presença de um cromossomo a mais no par 21, e ocorre em 95% dos casos de Síndrome de Down. Alguns cuidados devem ser tomados com as pessoas com Síndrome de Down. Eles podem apresentar instabilidade atlantoaxial, não podendo forçar as primeiras vértebras cervicais, razão pela qual se deve evitar, nesse caso rolamentos e mergulhos. Os portadores dessa Síndrome podem apresentar problemas cardíacos, devendo as atividades de resistência cardiorrespiratória ser moderadas, embora devam ser realizadas.

Em relação a Síndrome do Autismo é tido como uma Síndrome comportamental, compreendendo um conjunto de sintomas que podem ter mais de uma origem. Segundo a CID-10, é: Um transtorno invasivo de desenvolvimento definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo.

A deficiência intelectual causa uma falsa idéia de incapacidade ou impossibilidade de participação, levando a se crer que não vale a pena insistir em qualquer atividade específica. Esse fato faz com que as pessoas acreditem não haver resultado positivo no que se refere ao desenvolvimento e à performance psicológica, motora e ou social. Mas considera-se que o movimento faz-se necessário, não somente para aqueles dotados de desenvolvimento motor dentro dos parâmetros normais, mas que em qualquer condição o indivíduo precisa mover-se para continuar vivo, e, mais ainda, para fazer parte da vida, estando nesse mover-se a integridade biológica, que é a base da vida (Jacquard, 1998).

De acordo com Fonseca (1998), desde a exteriorização das emoções, até a consciência e a individualização do próprio corpo,

até a consciência em si, o movimento é revelador de uma conquista progressiva da independência. Independência e autonomia, duas palavras distintas, mas de elevado grau de importância, principalmente quando se trata de pessoas portadoras de deficiência intelectual, essas pessoas são eternas dependes em praticamente tudo, nas atividades da vida diária, na tomada de decisões.

Porém essa dependência extrema pode ser atenuada, quando trabalhamos o corpo, o movimento motor, quando estimulamos sua autoconfiança. A parceria entre a ADIPA e o Clube Social Pertence visa a melhora das condições sociais, melhora das habilidades motoras de pessoas com deficiência intelectual

Referências

ALVES, J.G.B. Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. São Paulo, V.11, n.5, pg 291-294, set/out. 2005

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **A pessoa com deficiência e o Sistema Único de Saúde** 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças - Jogos para crianças e jovens com deficiência**. 2º Edição revisada e ampliada. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

DUARTE, Edison; LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Atividade Física para pessoas com necessidades especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas**. Rio de Janeiro - RJ. Editora Guanabara Koogan, 2003.

DUARTE, E.; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: **Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância**. Rio de Janeiro: UGF, v. 3, 1995

FONSECA, Vitor da. **Da Filogênese à Ontogênese da motricidade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

GONÇAVES, A; 2004. Em busca do diálogo do controle social sobre o estilo de vida. In VILARTA, R. (org.) **Qualidade de vida e políticas públicas: saúde, lazer e atividades físicas**. Campinas p. 17-26. Site: www.fef.unicamp.br/departamentos/deafa.

GORGATTI, M. G.; GORGATTI, T. O esporte para pessoas com necessidades especiais. In GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.), **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2005. p. 532-568.

JACQUARD, Albert. **Elogio da diferença**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

MELO, A. C. R.; LÓPEZ, R. F. A. O Esporte Adaptado. **Revista Digital, Buenos Aires**, v.8, n.51, jul. 2002. Disponível em: . Acesso em: 20. nov. 2009

MINAYO, M.C.S; HARTZ, Z.M.A.H; BUSS, P.M; **Qualidade de vida e saúde: um debate necessário**. Ciência & Saúde Coletiva, v.5, n.1, p 7-18. 2000.

MURAD, Mauricio. **Sociologia e Educação Física: Diálogos, Linguagens do corpo, esportes**. Editora FGV, 2009.

NAHAS, M.V; **Atividade e qualidade de vida. 2º Ed. Londrina: Midiograf, 2001, O stress e a fadiga muscular: fatores que afetam a qualidade de vida dos indivíduos**. Site: www.efdeportes.com /Revista Digital – Buenos Aires – Ano9 – nº 66 – Novembro de 2003

OMS – Organização Mundial da Saúde. Site: www.oms.gov.br

SILVA, Rita de Fátima; JÚNIOR, Luiz Seabra; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física Adaptada no Brasil. Da História à Inclusão Educacional**. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

WAGNER, Dione Pereira; HOFFMANN, Lia; CARVALHO, Nathan Ono de (Orgs.), **Educação Física Inclusiva: Diferentes Olhares sobre a Inclusão social através da Educação Física e do Esporte**. Volume II. Porto Alegre, Editora Universitária Metodista do IPA, 2015.