

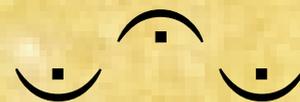
# CORPO E MOVIMENTO

# Corpo e Cultura

Maria Cristina Rosa  
Juliana Castro Bergamini (Orgs.)



**VOLUME I**



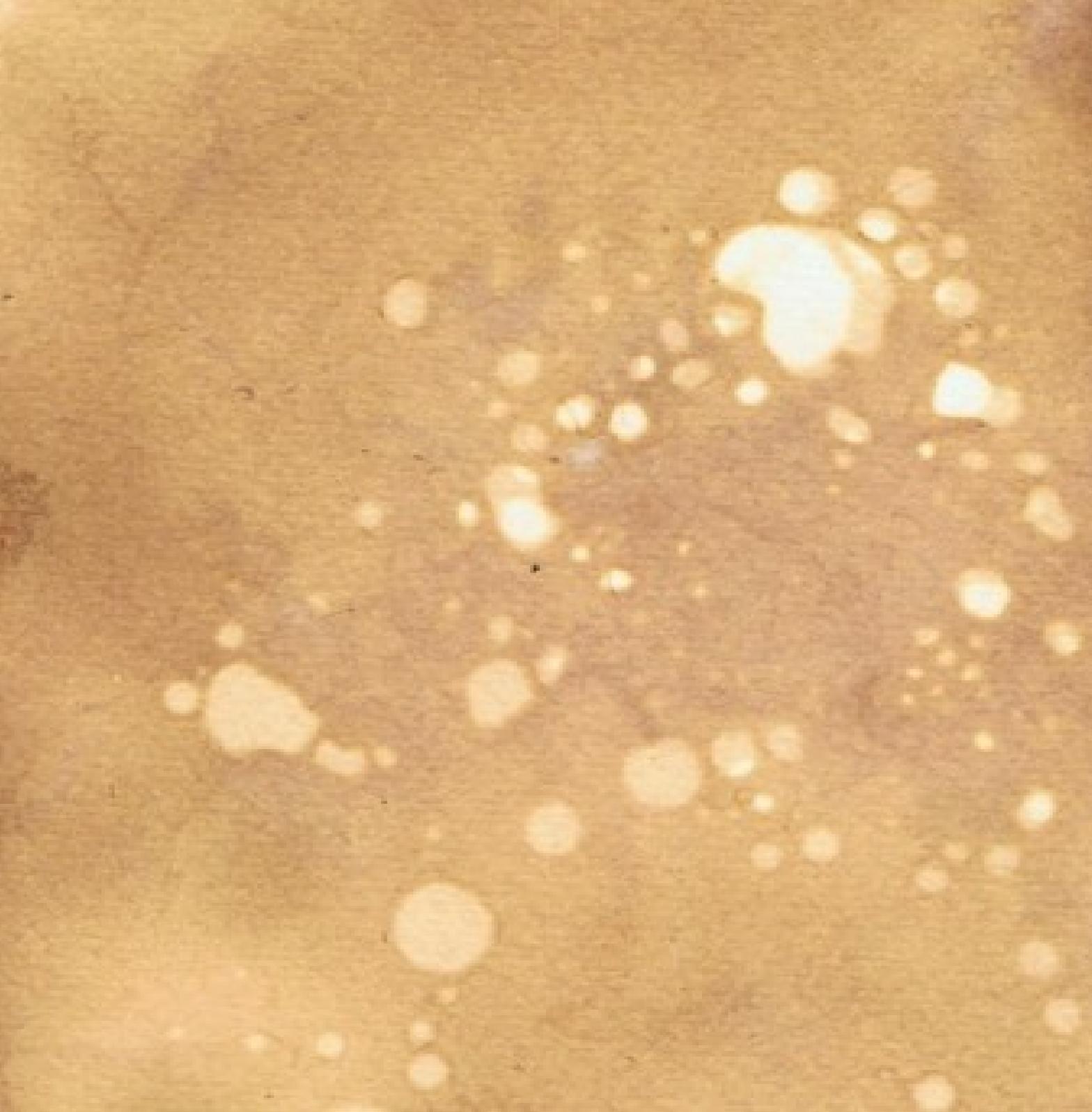
EDITORA UFOP

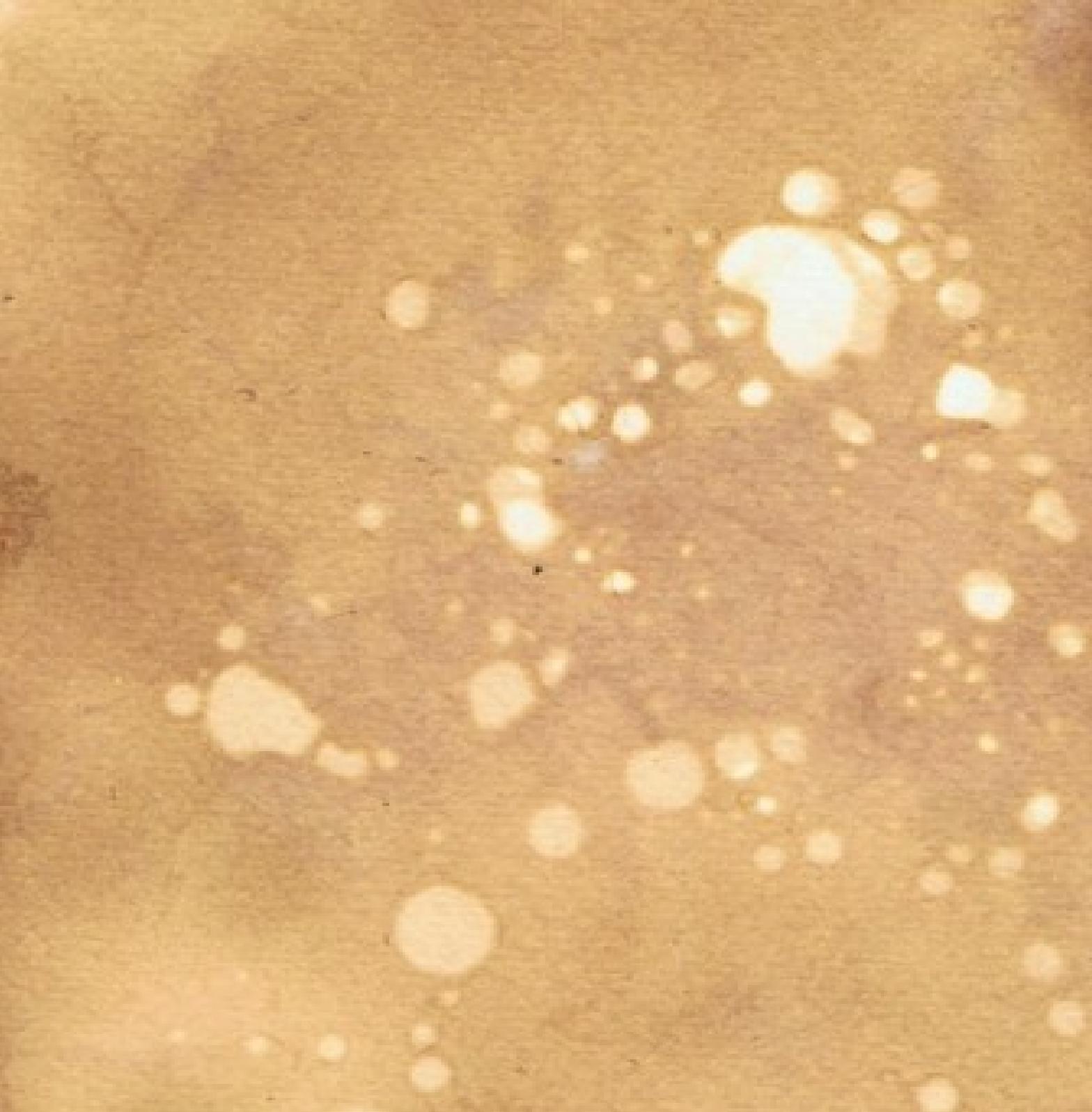
Èden Peretta  
Jaqueline Oliveira Santana  
Juliana Bergamini  
Lenice Kappes Becker  
Luana Junia Ramos  
Marcela Dias Martins Fonseca  
Maria Cristina Rosa  
Romildo Sotério de Magalhães

| COLABORADORES |



Publicação realizada com apoio do  
Programa Novos Talentos,  
da Coordenação de Aperfeiçoamento  
de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil.

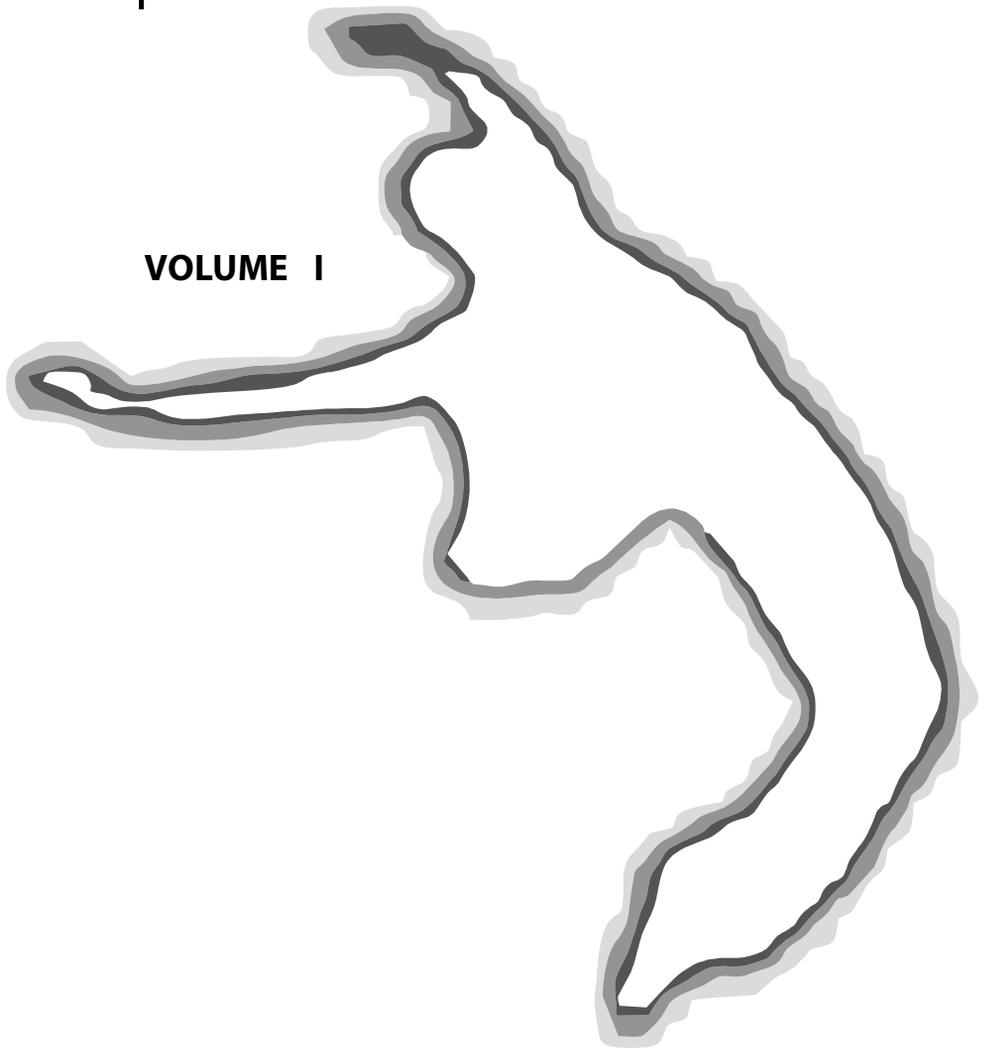


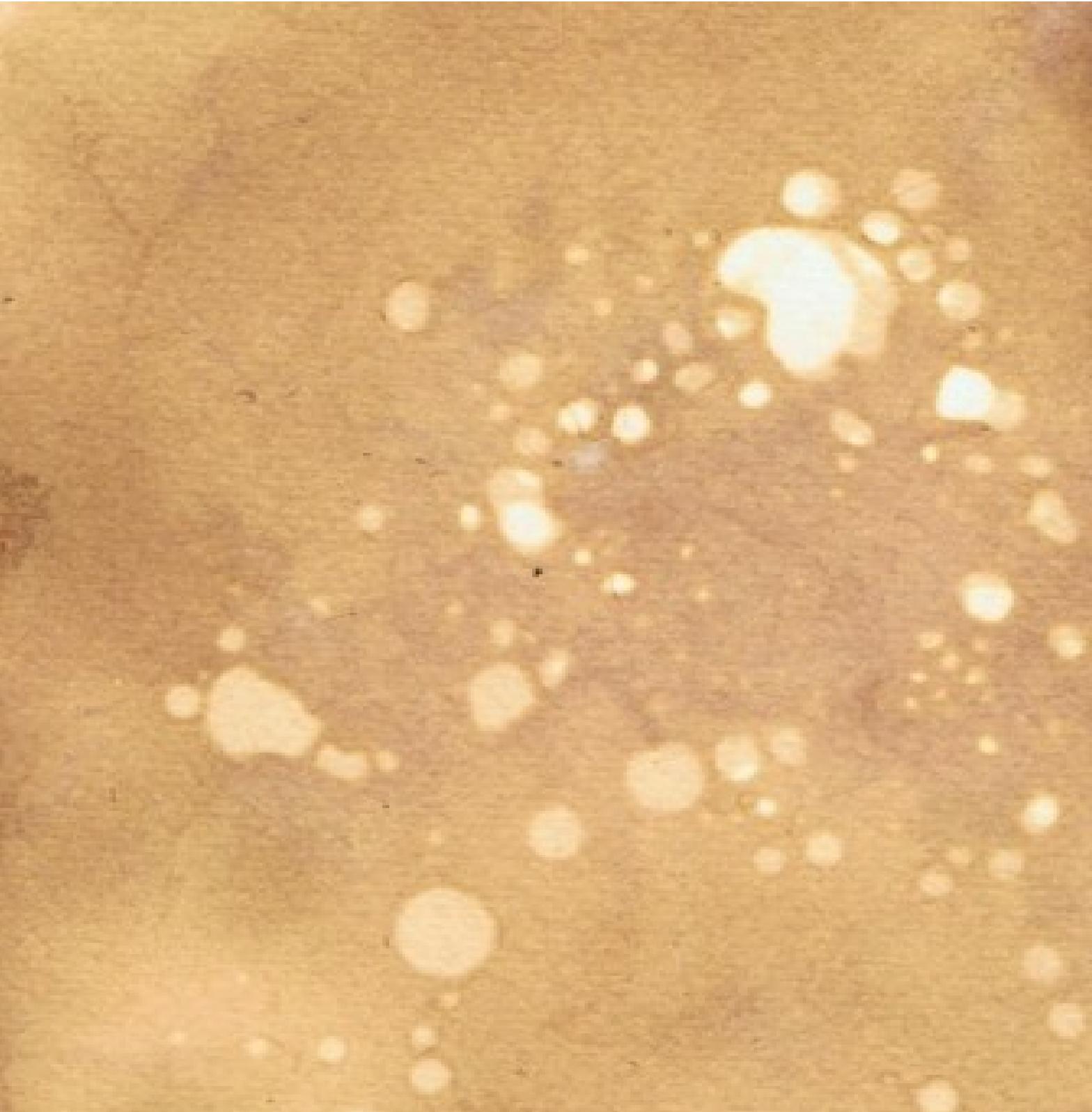


CORPO E MOVIMENTO

Corpo e Cultura

**VOLUME I**





# CORPO E MOVIMENTO

## Corpo e Cultura

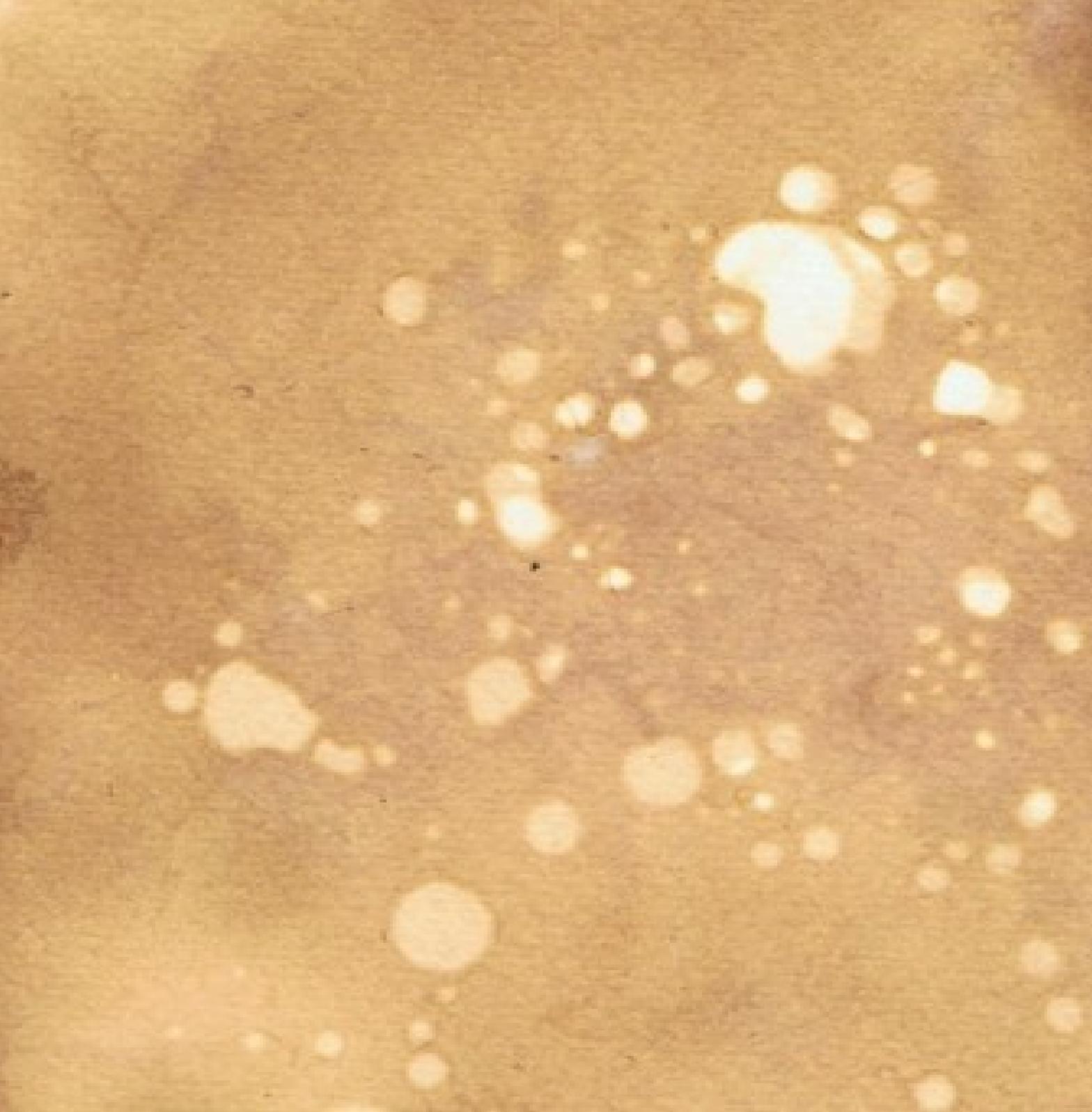
Maria Cristina Rosa  
Juliana Castro Berganini

ORGANIZADORAS



EDITORA UFOP

2012





O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Novos Talentos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil.

**Presidente da República**

Dilma Rousseff

**Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)**

*Presidência:* Jorge Almeida Guimarães

*Coordenação-Geral de Formação de Docentes da Educação*

*Básica:* Izabel Lima Pessoa

*Coordenação de Supervisão e Fomento:* Luiz Alberto Rocha de Lira

*Coordenação de Concessão de Bolsas:* Cid Luiz Carvalho de Medeiros

**Universidade Federal de Ouro Preto**

*Reitor:* João Luiz Martins

*Vice-Reitor:* Antenor Rodrigues Barbosa Junior

**Pró-reitoria de Extensão**

*Pró-Reitor de Extensão:* Armando Maia Wood

*Pró-Reitor Adjunto de Extensão:* Danton Heleno Gameiro

**Centro Desportivo**

*Chefe:* Adailton Eustáquio de Magalhães

**Projeto Novos Talentos na UFOP**

*Coordenação Geral:* Célia Maria Fernandes Nunes

*Coordenadora Pedagógica:* Darcy do Rosário Ferreira Gomes

*Coordenadora Executiva:* Vera Claudino Ramos Flores

**Diretor-Presidente Editora da UFOP**

Gustavo Henrique Bianco de Souza

**Assessor Especial**

Alvimar Ambrósio

**Conselho Editorial**

Adalgimar Gomes Gonçalves

André Barros Cota

Elza Conceição de Oliveira Sebastião

Fábio Favarsani

Gilbert Cardoso Bouyer

Gilson Ianinni

Gustavo Henrique Bianco de Souza

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

Hildeberto Caldas de Sousa

Leonardo Barbosa Godefroid

Rinaldo Cardoso dos Santos

**Redação**

Maria Cristina Rosa

Eden Pereta

Romildo Sotério de Magalhães

Jaqueline de Oliveira Santana

Lenice Kappes Becker

Marcela Dias Martins Fonseca

Luana Junia Ramos

**Coordenação Editorial**

Gustavo Henrique Bianco de Souza

**Projeto Gráfico diagramação e Capa**

Alvimar Ambrósio

**Revisão**

Elinor de Oliveira Carvalho

**Revisão Técnica**

Maria Cristina Rosa

Juliana Castro Bergamini

**Editoração Eletrônica**

Maria Cristina Rosa

Juliana Castro Bergamini

**Fotografia**

Equipe do Projeto

**Impressão**

CIED-UFOP / Editora Formato





## DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho aos professores e alunos das instituições escolares de Ouro Preto, Mariana e região que participaram dos momentos de formação e aprendizado proporcionados pelas oficinas realizadas no eixo Corpo e Cultura do Subprojeto Corpo e Movimento.

© EDUFOP

**Coordenação Editorial**

Gustavo Henrique Bianco de Souza

**Projeto Gráfico / Capa** | Alvimar Ambrósio

**Revisão** | Elinor de Oliveira Carvalho

**Revisão Técnica** | Organizadores

**Editoração Eletrônica** | Maria Cristina Rosa e Juliana Castro Bergamini

**Fotografia** | Equipe do Projeto

FICHA CATALOGRÁFICA

---

P964 Projeto Novos Talentos CAPES / UFOP : Corpo e movimento, V. I  
/ organizado por Maria Cristina Rosa, Juliana Bergamini - Ouro  
Preto : UFOP, 2012.

144p.: il. color.; tabs.

ISBN: 978-85-288-0302-0

1. Dança. 2. Fisiologia. 3. Corpo humano. 4. Exercícios físicos. I.  
Rosa, Maria Cristina. II. Bergamini, Juliana. III. Título

---

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br

Reprodução proibida Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de fevereiro de 1998.  
Todos os direitos reservados à

**Editora UFOP**

<http://www.ufop.br>

e-mail: [editora@ufop.br](mailto:editora@ufop.br)

Tel.: 31 3559-1463

Telefax.: 31 3559-1255

Centro de Vivência | Sala 03 | *Campus* Morro do Cruzeiro

35400.000 | Ouro Preto | MG



## AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Ao Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto (CEDUFOP)

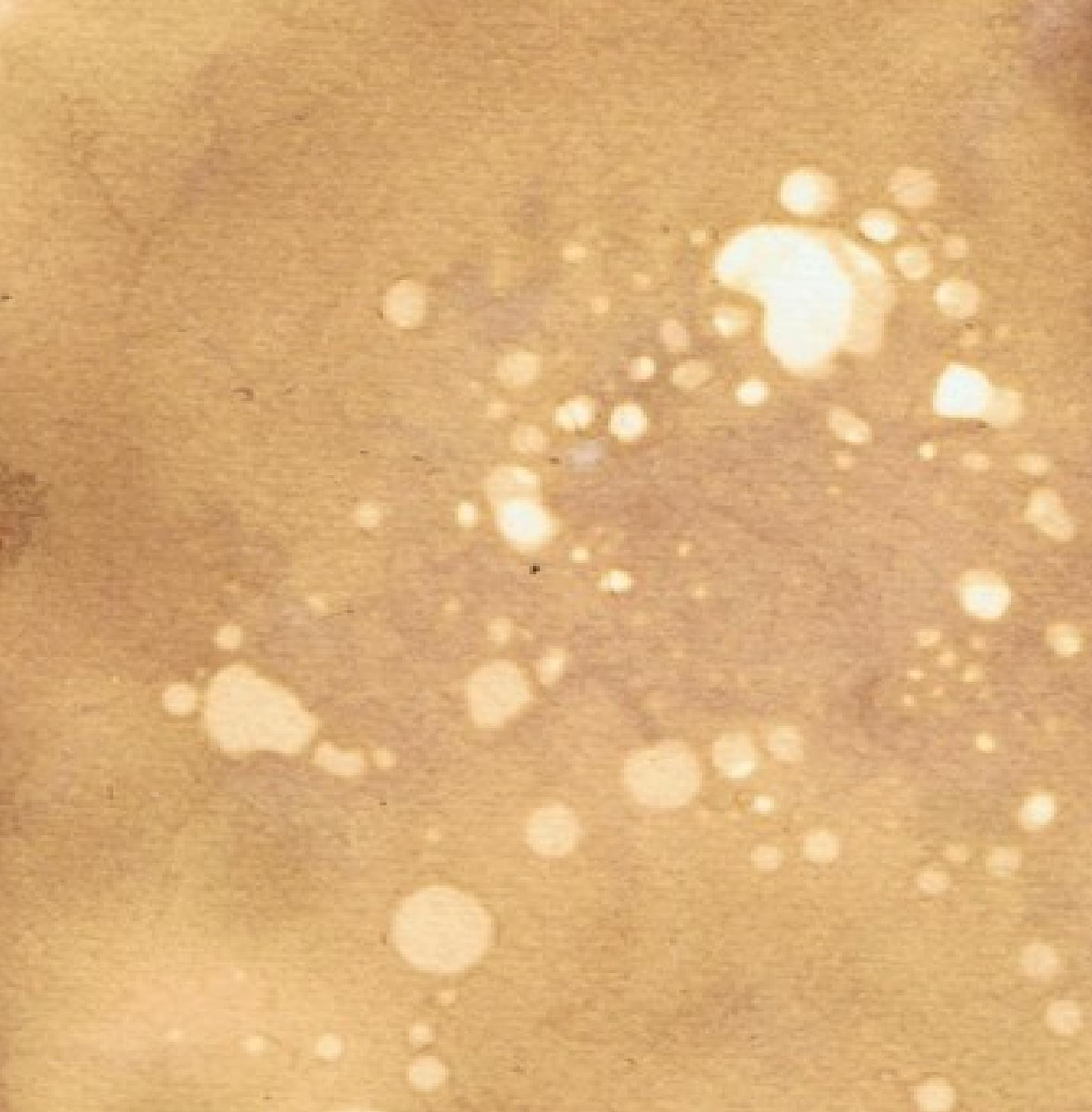
A Pró-reitoria de Extensão da UFOP

Ao Programa UFOP com a escola

A Coordenação do Projeto Novos Talentos da UFOP

As Escolas participantes do Projeto Novos Talentos

Ao Núcleo de Estudos sobre o Corpo (NEC)





## SUMÁRIO

15

### **Apresentação**

Projeto “NOVOS TALENTOS” (CAPES/UFOP)

Subprojeto “CORPO E MOVIMENTO”

21

### **Projeto “Novos Talentos”: Corpo e Cultura**

Maria Cristina Rosa, Marcela Dias Martins Fonseca,

Luana Junia Ramos

33 CAPÍTULO I  
**Artes e Educação do Corpo: em Busca de uma Pedagogia Crítica**

Eden Pereta

63 CAPÍTULO II  
**Educação Física Escolar: uma Disciplina que Subsiste**

Romildo Sotério de Magalhães

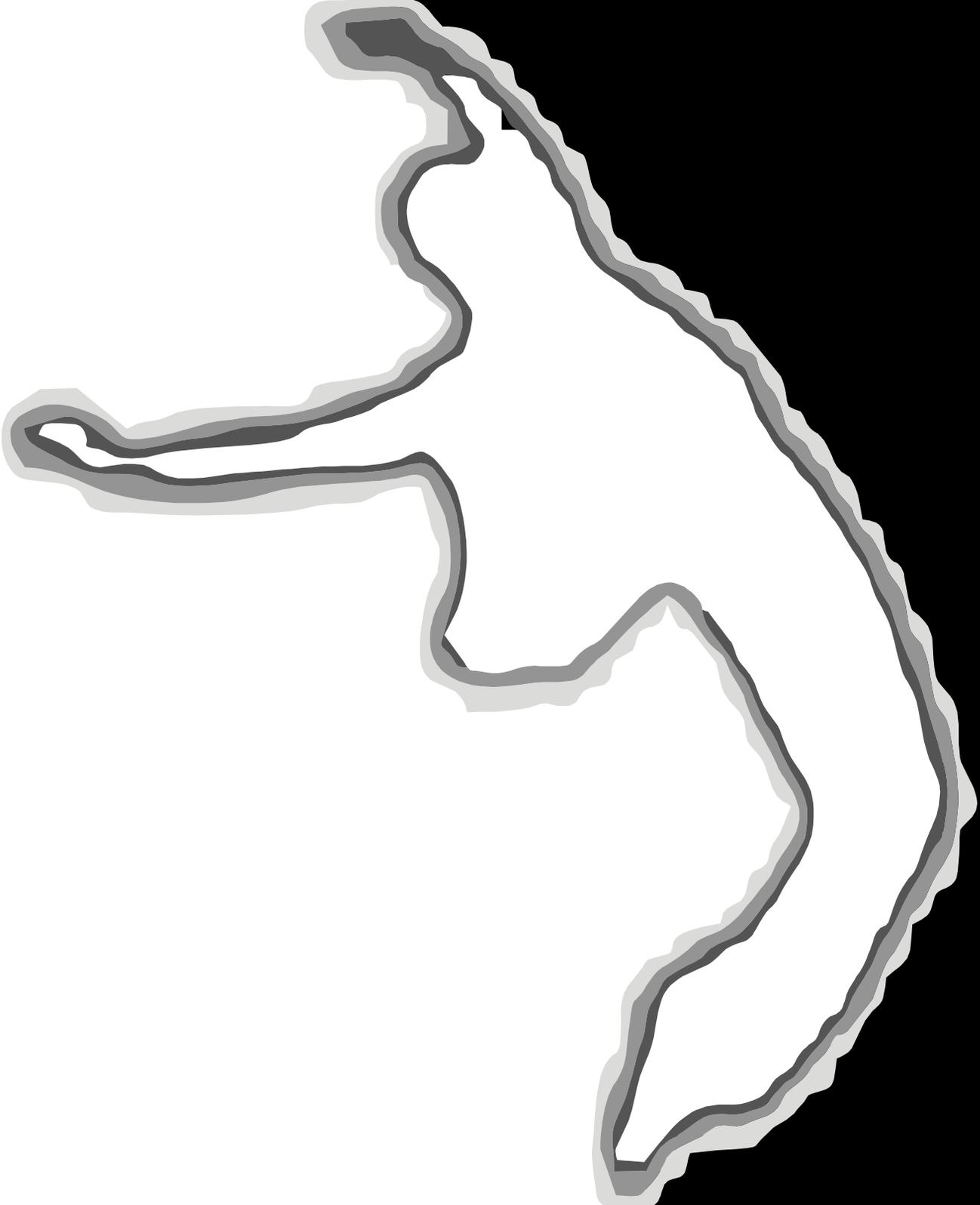
87 CAPÍTULO III  
**Fisiologia Pediátrica: Alterações Observadas com o Exercício Físico**

Lenice Kappes Becker

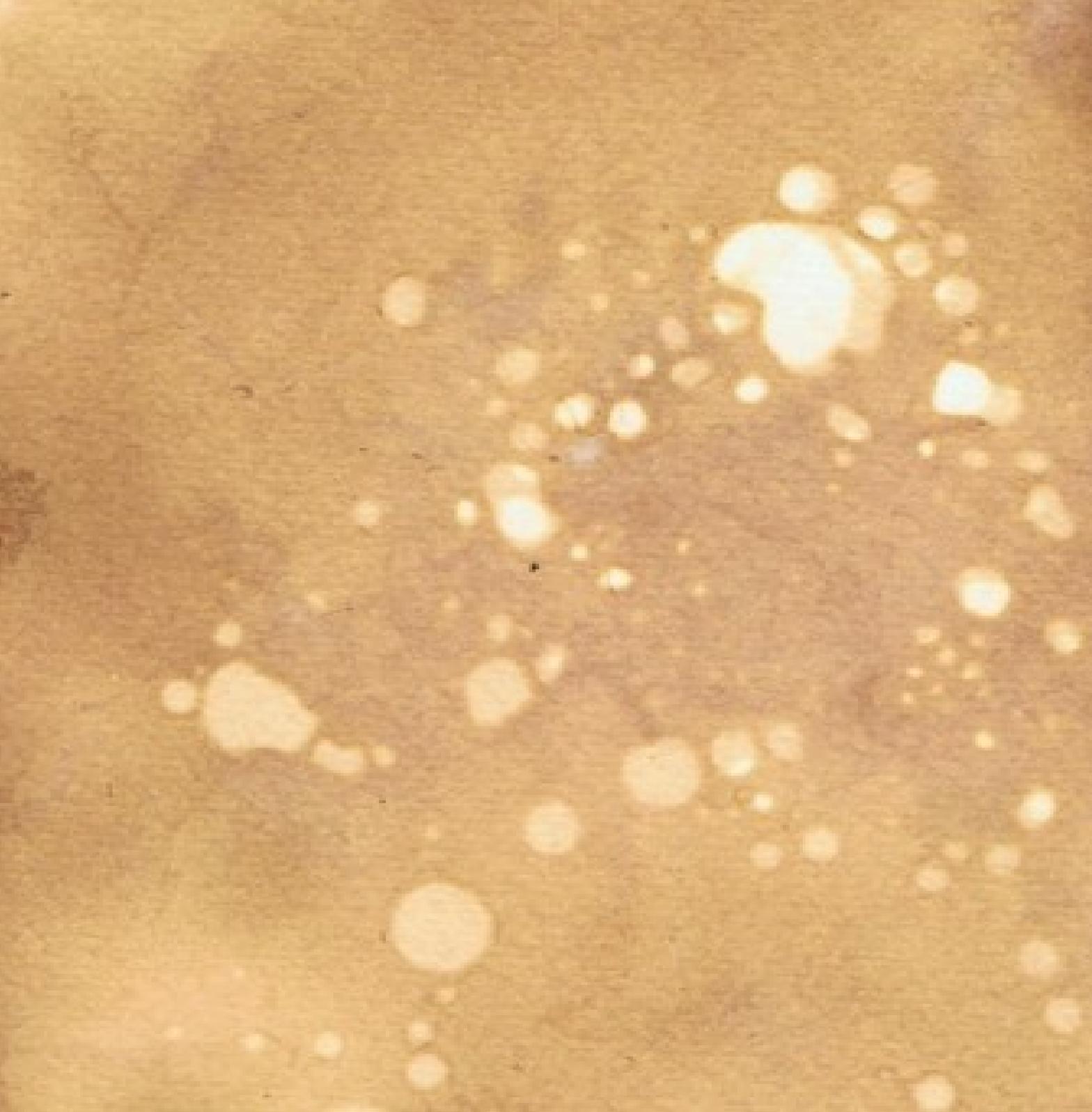
115 CAPÍTULO IV  
**O Método *Pilates* como Possibilidade para a Educação Física Escolar no Projeto “Novos Talentos”.**

Jaqueline Oliveira Santana

137 **Sobre os Autores**



**APRESENTAÇÃO**



## PROJETO "NOVOS TALENTOS" (CAPES/UFOP)

### SUBPROJETO "CORPO E MOVIMENTO"

**O** Programa de Extensão "Ação UFOP com a Escola", da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), visa a ampliar os canais de comunicação entre o Ensino Superior e a Educação Básica do entorno, mediante atuação com a comunidade escolar externa. Para isso são desenvolvidas diversas ações e projetos, como o Projeto "Novos Talentos", realizado em parceria como este Programa e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



O Projeto “Novos Talentos”, que vem sendo desenvolvido desde o início de 2011 e conta com a participação de professores, funcionários e graduandos de diferentes departamentos e setores da UFOP, busca ampliar e valorizar a ação pedagógica de professores do ensino público, tornar o conhecimento científico mais acessível a professores e alunos da Educação Básica bem como promover a inclusão social e cultural de jovens em situação de vulnerabilidade, mediante a realização de diferentes ações, como oficinas, cursos e atividades realizadas em períodos extracurriculares, nas escolas, nos municípios atendidos ou na própria UFOP.

As ações desenvolvidas em 2011 pelo Projeto “Novos Talentos” foram viabilizadas por meio de quatro Subprojetos: “Ensinar e Aprender: Língua(gem) com uso de novas tecnologias”, “Possibilitar: desenvolvendo habilidades para a alfabetização econômica, com vistas ao favorecimento psicossocial e profissional de adolescentes”, “Vídeo e Escola: uma parceria pelo patrimônio” e “Corpo e Movimento”.

O Subprojeto “Corpo e Movimento”, pelo oferecimento de oficinas para alunos e professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas da rede pública vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, buscou incentivar, com o desenvolvimento de conteúdos que perpassam pelo corpo e movimento, o exercício pleno da cidadania, na ação pedagógica na instituição escolar bem como na atuação individual e coletiva, de alunos e professores, no mundo que os rodeia - ação capaz de auxiliar no despertar de novos talentos cidadãos. As oficinas foram lugares de trabalho e investigação e reuniram, em atividades de cunho teórico e prático, pessoas com interesses e problemas em comum.

Em 2011, o Subprojeto desenvolveu oficinas que contemplaram as temáticas “Corpo e Cultura” e “Danças Folclóricas”. O público atendido foi ora professores de Educação Física ora alunos, sendo contemplados entre estes também os da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os principais objetivos foram possibilitar a formação continuada de professores da rede pública, ampliar e valorizar a ação pedagógica dos professores do ensino público, discutir e incentivar o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino da Educação Física que permitam o exercício pleno da cidadania, promover a inclusão social e cultural de jovens em situação de vulnerabilidade, estimular a socialização e integração entre os jovens atendidos, elaborar material didático para o desenvolvimento de ações pedagógicas no âmbito da Educação Física e aproximar os alunos da atuação pedagógica valorizada do profissional de Educação Física, incentivando a busca de uma formação qualificada.

Nos dois volumes desta publicação, que é voltada especialmente para professores de Educação Física, de Artes e de áreas afins, são apresentados conteúdos desenvolvidos e resultados dessas oficinas. A proposta é dar subsídios para qualificar práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar, potencializando o corpo e as manifestações corporais de movimento como o principal “instrumento” da Educação Física escolar.

O primeiro volume contempla conteúdos desenvolvidos nas oficinas da temática “Corpo e Cultura” e apresenta, na introdução, conceitos e princípios que regem a organização da proposta. Os capítulos abrangem os assuntos contemplados nessa temática, como Artes Cênicas e Esportes, buscando sempre diálogo com a Educação Física escolar.

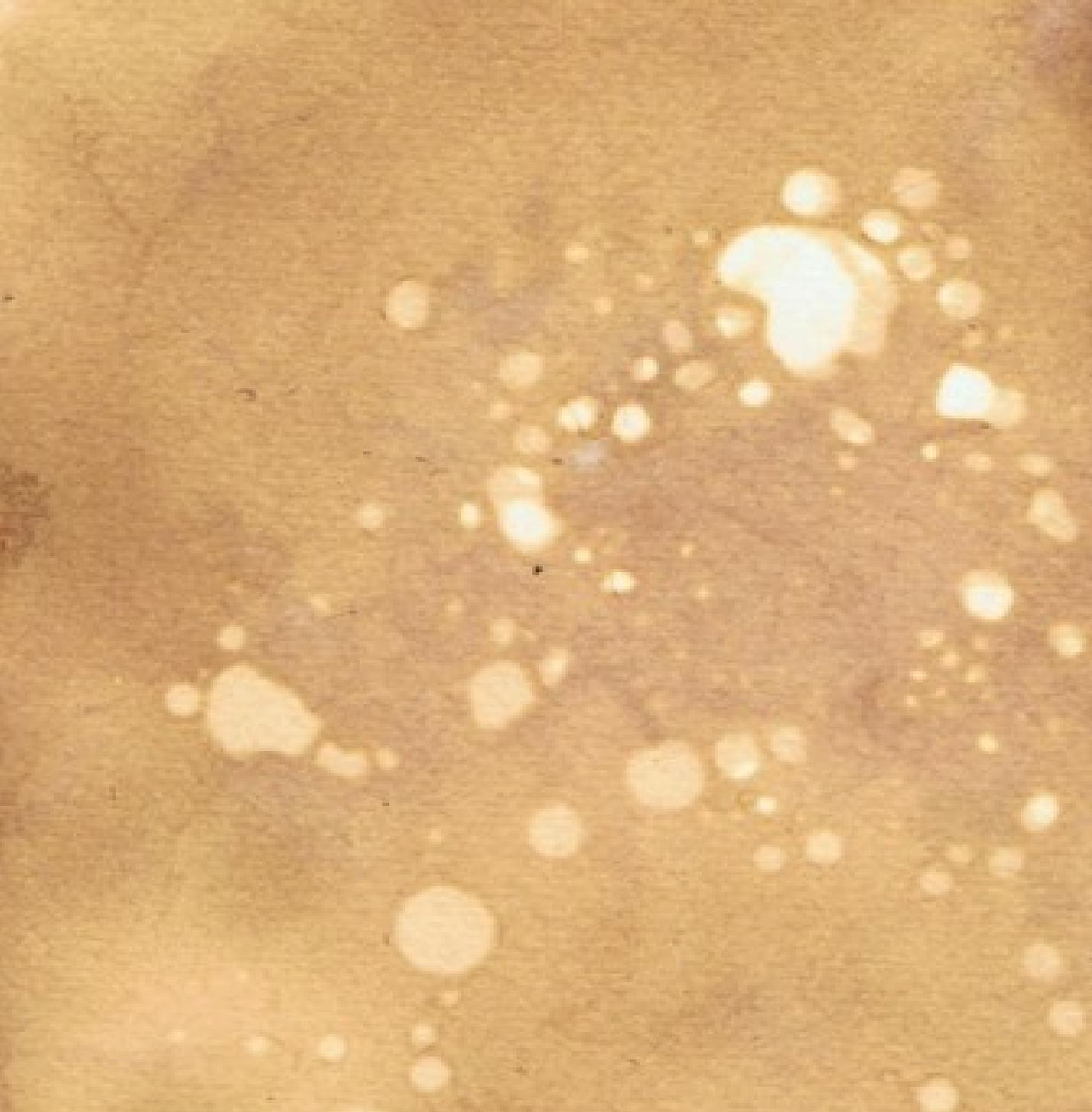
O segundo volume é dedicado aos conteúdos desenvolvidos nas oficinas “Danças Folclóricas” e apresenta uma introdução sobre danças, especificamente as Danças Folclóricas. Os cinco capítulos abordam as regiões brasileiras, apresentando cada um o histórico das danças folclóricas trabalhadas, experiência nas oficinas realizadas para alunos e professores e a dança no ritmo escolar, em que apresentamos atividades a serem ministradas como o primeiro contato com a dança.

Agradecemos às bolsistas do Subprojeto “Corpo e Movimento”, Adriane Vanessa Chaves da Silveira, Marcela Dias Martins Fonseca, Luana Junia Ramos e Raiane Aparecida Pereira, que participaram da elaboração e organização desta obra. Agradecemos também aos ex-bolsistas Gustavo Eleutério Pena e Narjara Suzana Mendes de Castro, que, mesmo indiretamente, também contribuíram com esta produção.

**Juliana Castro Bergamini**

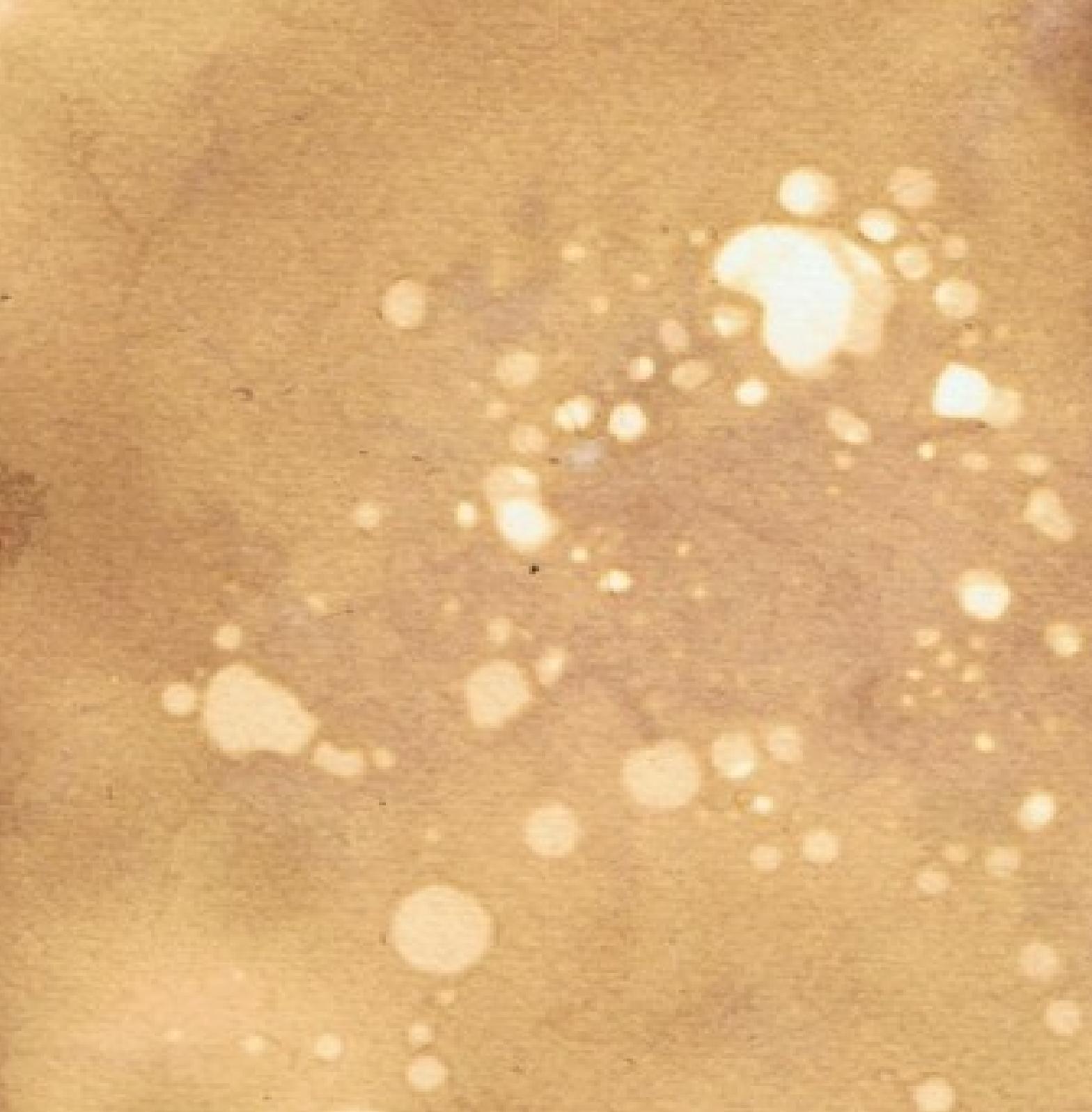
**Maria Cristina Rosa**

Coordenadoras do Subprojeto “Corpo e Movimento”





# CAPÍTULO I





PROJETO "NOVOS TALENTOS"  
CORPO E CULTURA

**Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Rosa**  
Centro Desportivo/UFOP

**Marcela Dias Martins Fonseca**  
Graduanda em Educação Física  
Centro Desportivo / UFOP

**Luana Junia Ramos**  
Graduanda em Educação Física  
Centro Desportivo / UFOP

A ênfase de muitos cursos de formação em Educação Física, num viés predominantemente biológico, tem promovido uma perspectiva reducionista da compreensão e do entendimento do corpo, objeto de estudo e intervenção desta área de conhecimento. Ao considerar essa ênfase, percebemos que ficam marcas na formação e atuação profissional, com consequências nas escolhas, como a definição dos espaços, dos conteúdos, dos materiais para a concretização das aulas e até, quando possível no cotidiano escolar, da faixa etária e do gênero.

Diante disso, pensamos, num momento de formação, em tratar questões relacionadas ao corpo, de maneira a alargar as abordagens desenvolvidas nas aulas da Educação Básica e (quem sabe?) possibilitar uma atuação pautada também em elementos socioculturais e históricos, tendo entre os seus princípios a inclusão e a diversidade.

A proposta é, mais de pensar o ser humano apenas como um corpo estratificado, buscar formas de compreensão do corpo bem como do que se faz ou do que é recomendado fazer, por quê, como e com quem realizar práticas corporais de movimento. A sugestão é compor, portanto, com o viés biológico, novas formas de perceber o corpo no ambiente escolar e extraescolar e, conseqüentemente, subsidiar professores da rede pública com elementos teóricos e práticos que possibilitem refletir sobre a elaboração, execução e avaliação das práticas pedagógicas, considerando a concepção e compreensão do corpo como elemento fundador para elaboração do planejamento, com escolha de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação.

De acordo com o que afirma Vago (2009), a forma como o profissional compreende o corpo é definidora de escolhas metodológicas, abordagens etc. Por outro lado, buscamos incitar questões, abordagens e metodologias a partir de vivências, possibilidades e limitações anunciadas pelos professores.

Na proposta curricular de Minas Gerais, da Secretaria de Estado de Educação, em que encontramos sugestões do conteúdo básico comum (CBC) da Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio, o corpo e o lazer aparecem como conhecimentos que devem permear a Educação Física:

Compreender o corpo como totalidade significa conceber o sujeito a partir da indissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, lingüística, dentre outras. Significa compreender que o ser humano é um todo indivisível que pensa, sente e age, simultaneamente (SOUSA et al., 2005, p. 7).

As oficinas da temática “Corpo e Cultura” foram ministradas em caráter teórico-prático, para professores de Educação Física e alunos da EJA, cada uma com duração de 12 horas, e compreenderam

os seguintes assuntos: I - Corpos; II - Composições com o corpo: experimentando a expressividade e o movimento; III - Educação Física escolar: discutindo o conteúdo esporte; IV- Fisiologia do exercício na Educação Física Escolar; V - Pilates: conhecimento e possibilidades na Educação Física Escolar.

Esses momentos se configuraram, portanto, como uma oportunidade de aperfeiçoamento e formação continuada para professores da rede pública da região, especialmente de Educação Física, possibilitando acesso, vivência e reflexão de conteúdos, metodologias e tecnologias produzidas no âmbito acadêmico e científico, vinculadas não só às Ciências da Saúde, mas também às Ciências Humanas e Sociais.

Os principais objetivos foram compreender e problematizar o corpo como uma construção biológica, fisiológica, histórica, cultural e social, pensar o corpo na sociedade contemporânea, influenciado por ciência, mídia e consumo, refletir sobre a pluralidade do conceito de saúde tão caro a ações vinculadas à Educação Física, suscitar a valorização dos sentidos corporais no âmbito da Educação Física escolar e proporcionar e incentivar a vivência artística dos envolvidos.

Um dos resultados das oficinas é este livro, cujos capítulos abrangem conteúdos desenvolvidos, destacando experiências e possibilidades para a prática pedagógica. Cada capítulo respeita as particularidades da escrita do autor, predominando professores que ministraram as oficinas, não havendo, pois, um formato comum. A proposta básica é apenas apresentar teoria e prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SOUSA, E. S.; BRANDAO, M. G. C.; LISBOA, A. H.; ALVES, V. F. N. . *Educação Física - Proposta Curricular*- Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.
- VAGO, T. M.. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e Juventude. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 1, p. 25-42, 2009.



## ACERVO FOTOGRÁFICO

POESIA CORPO

Arnaldo Antunes,  
Livro *As coisas*,  
p. 22, Ano 2000.



"O corpo existe e pode ser pego. É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.  
Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.  
O corpo existe porque foi feito. Por isso tem um buraco no meio.  
O corpo existe, dado que exala cheiro. E em cada extremidade existe um dedo.  
O corpo se cortado espirra um líquido vermelho. O corpo tem alguém como recheio."



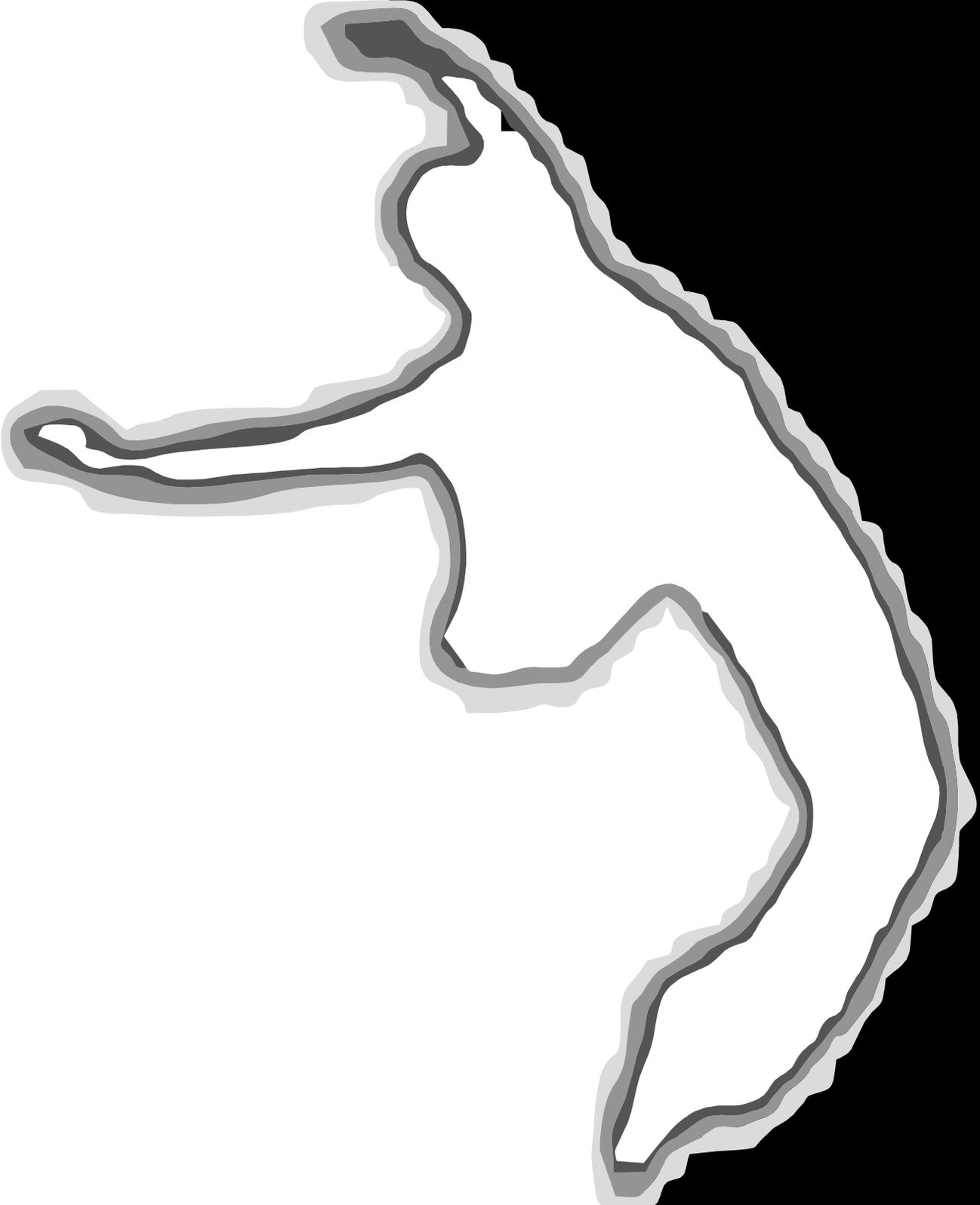




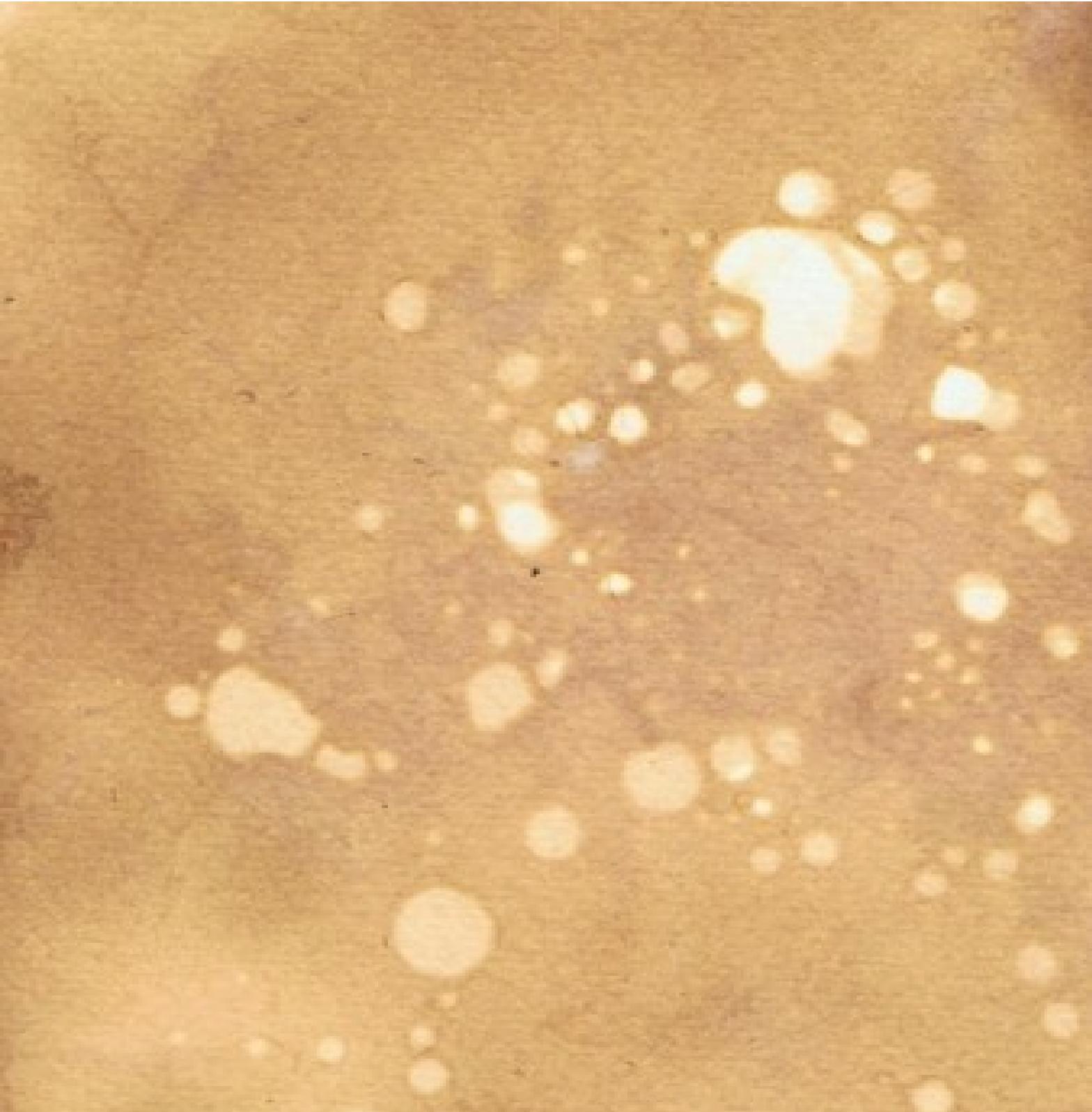








## CAPÍTULO II



# ARTES E EDUCAÇÃO DO CORPO: EM BUSCA DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

**Éden Peretta**  
DEART/IFAC/UFOP

**M**

esmo que atualmente pareçam áreas distantes quanto aos objetivos explícitos, é possível afirmar que as Artes Cênicas e a Educação Física, ao longo dos processos de configuração histórica, puderam estabelecer inúmeros pontos de convergência, diálogo e complementariedade. Mesmo que hoje possuam especificidades nos campos formativos, arriscaríamos afirmar que ambas possuem muitas proximidades, tanto nos horizontes pedagógicos como nas origens modernas.



A redescoberta do corpo e a proliferação de múltiplas formas do “cuidado de si” formaram uma profícua atmosfera de experimentações e revoluções nas artes do corpo, em uma Europa que buscava reinventar-se na passagem do século XIX para o XX. A centralidade do corpo nas novas práticas sociais da época acabou configurando um rico contexto cultural no qual arte e vida – e, por consequência, as artes cênicas e as técnicas do “cuidado de si” – se contaminavam e constituíam reciprocamente.

Por outro lado, observando objetivos pedagógicos que podem sustentar a prática educativa contemporânea de ambas as áreas, torna-se possível identificar complementariedades e sobreposições. Contudo isso ocorre somente quando se considera uma perspectiva mais crítica da Educação Física, isto é, uma concepção de educação do corpo que não o compreenda somente na dimensão biológica, mas incorpore nas preocupações pedagógicas a inteireza e a complexidade inerentes ao organismo humano.

Assim sendo, assumir o corpo na multiplicidade de dimensões que o constituem torna possível tanto um diálogo epistemológico (sobre as raízes teóricas que sustentam as duas áreas de atuação) como uma complementariedade nas motivações didáticas e proposições metodológicas. Assumindo a indissociabilidade entre corpo e cultura como elemento fundante da práxis pedagógica, tanto as Artes Cênicas como a Educação Física – ainda preservando suas especificidades – podem eleger objetivos pedagógicos complementares, unindo as forças em prol de uma educação pretensamente mais emancipatória.

Para entender melhor essas possibilidades de diálogo, isto é, os momentos de complementariedade e de afastamento entre as duas referidas áreas, torna-se necessário observar melhor alguns elementos do contexto histórico e social que originou as grandes transformações das artes do corpo no início do século XX. Justamente ali, nesse húmus cultural, será então possível identificar as raízes que potencializam os frutos de uma práxis pedagógica contemporânea mais crítica e comprometida com a transformação social.

## REDESCOBERTA DO CORPO

As Artes Cênicas enfrentaram profundo processo de transmutação estética e epistemológica, verdadeira ruptura nos modos de fazer e pensar o teatro em âmbito cultural, artístico, antropológico e social, que gradativamente foi ganhando forma a partir dos debates e proposições críticas que

constituíram o início do século XX<sup>1</sup>. Um teatro que, ao final do século XIX, não encontrava mais o sentido de sua existência como simples espetáculo e entretenimento. Foi então que os artistas e pensadores da época deram início a uma profunda reconfiguração interna em busca de uma “re-teatralização”, na qual criticavam o “textocentrismo” reinante até o momento e reivindicavam a sua autonomia como arte. Para tanto, tiveram que escavar e redescobrir as especificidades ontológicas das artes corporais, isto é, a sua dimensão essencial como uma relação inter-humana primária. Na leitura da vanguarda teatral novecentista a “palavra”, sobretudo na forma de texto dramático, diminuía e submetia o teatro à literatura e à psicologia, desnaturando-o de sua originária fisicidade<sup>2</sup>.

Foi nesse movimento crítico que o teatro conseguiu alimentar suas forças para se dilatar, rompendo com os modelos tradicionais, transmutando e regenerando os seus pressupostos e finalidades, vencendo assim os paradigmas oitocentistas e adquirindo novas ambições de caráter estético-artístico, permeadas por dimensões pedagógicas, políticas, éticas e espirituais. A nova utopia de restituir ao teatro uma ação direta no espectador, intervindo diretamente nos seus sentidos – em nível psicoperceptivo – sintetizava uma dos principais núcleos de pesquisa dos homens e mulheres das artes teatrais da época. Em outras palavras, a busca pela “eficácia” das ações cênicas reuniu em torno de si os protagonistas de uma vanguarda histórica composta por personagens de diversos países e diferentes épocas. A refundação do teatro e a busca pelo “ator novo” fizeram convergir em um modo centrípeto os esforços de uma coletividade transtemporal e transnacional, propiciando grandes debates públicos.

---

<sup>1</sup>Cabe lembrar que, no presente texto, século XX refere-se ao conceito de “*novecento teatrale*” oriundo dos estudos teatrais italianos, não coincidindo, portanto, com o “século breve” histórico de Eric Hobsbawm (Sarajevo, 1914 a URSS, 1991). Indica o período de transformações radicais no âmbito das Artes Cênicas que teve início com a fundação do *Theatre Libre* em Paris (1887), a estreia de *Ubu Roi* (1896) ou o nascimento do Teatro de Arte de Moscou, com Stanislavski e Nemivovîè-Danèenko (1898), terminando, por sua vez, em meados da década de 1980, com o fechamento do *Teatr Laboratorium* em Wroclaw e o falecimento de Julian Beck, como ajuda a entender De Marinis (2000, p. 11).

<sup>2</sup>É neste contexto que Gordon Craig (1872-1966) indica o “drama sem palavras” como o drama do teatro do futuro; e Georg Fuchs (1868-1949) afirma que “a arte dramática é pela sua natureza dança, isto é, movimento rítmico do corpo humano no espaço” (apud DE MARINIS, 2000, p. 130).

Contudo é justamente de um húmus não teatral que se alimentou e começou a ganhar forma a revolução ética e estética do teatro novecentista. Na raiz desse processo podemos identificar, dentre outros fluxos, a “redescoberta do corpo e o retorno à natureza”, predicados pelos novos paradigmas sociais em ascendência naqueles anos, tão bem materializados e representados socialmente pelos movimentos que confluíram na/da *Lebensreform* (reforma da vida) e da *körperkultur* (cultura do corpo), na Alemanha do fim do século XIX. No âmbito das artes e do espetáculo, artistas e pesquisadores do corpo, em constante intercâmbio também com as revoluções estéticas que aconteciam além-mar, fizeram com que a Europa se deparasse pela primeira vez com a revelação do corpo humano “liberado” das convenções e inibições, revelando dimensões da beleza de um movimento puro.

E foi sem dúvida a dança que primeiramente recebeu e desenvolveu os novos estímulos oferecidos por essa nascente “cultura do corpo”, fundando assim as bases para o surgimento da revolucionária “dança moderna”. Já no teatro a redescoberta do corpo se ofereceu como via concreta para a superação do contexto de insatisfação e crítica vivido na época, liberando-o da submissão ao psicologismo e à literatura, a partir da confiança recém-descoberta na capacidade expressiva do “gesto” – o único meio de expressar o inefável, profundo e essencial, muito além da superfície, na qual se limitaria a palavra.

Segundo De Marinis (2000, p. 136), a redescoberta do corpo no teatro fez com que a presença física do ator fosse posta como base do fato cênico e, portanto, também da formação do ator. Em outras palavras, a (re)descoberta do ator como uma “entidade plástica tridimensional” fez com que o problema de sua educação corporal se transformasse, pela primeira vez, em uma preocupação central, pois até então se apresentava de modo secundário e dependente das demandas de seu papel. É importante ressaltar o fato de que, além da educação corporal ter se transformado na base da formação do ator, ela mesma passou a ser entendida em termos de um treinamento permanente, árduo e cotidiano. A dimensão corporal transformou-se não somente numa possibilidade de acesso ao teatro, mas em um de seus aspectos constitutivos, por isso é que as escolas de teatro novecentista reservavam grande espaço às várias técnicas de treinamento físico em seus programas.

Casini Ropa (1988, p. 6) ajuda a entender que, já no final do século XIX, a pesquisa pela “essência fundante do teatro” desenvolveu-se em um “nível de pré-existência, penetrando territórios onde o teatro não tinha ainda adquirido uma forma”, territórios que não deixaram de “ser teatrais” porque nunca o tinham sido. Foi assim que os “grandes mestres” iniciaram um tipo de pesquisa que não só era estética, mas também se transformou em uma busca ética, uma vez que no seu centro se encontrava o ser humano: atores e públicos futuros.

Observando o percurso investigativo assumido pelos “pais fundadores do teatro novecentista”<sup>3</sup>, é possível perceber que se alimentava de elementos que não provinham somente do campo artístico, mas daqueles que se revelavam de modo difuso na atmosfera da época, como uma espécie de “tensão projetual” mais ampla. Essas tendências acabaram configurando algumas experiências radicais aparentemente distantes do “território teatral” que se confundiam “com âmbitos e funções diversas da cultura e da sociedade: com o rito, a pedagogia, o esporte, a religião, o associativismo, a comunicação e a política”.

Na atmosfera das últimas décadas do século XIX, germinavam diferentes desejos e utopias, emprestando formas a novos modelos culturais para o ser humano e para as comunidades futuras. A ciência vivia uma época de aprofundamento das pesquisas em diversas áreas, como Medicina, Psicologia, Sociologia, Filosofia. Uma reformulação dos estudos do corpo começava assim a concretizar-se com o desenvolvimento das ciências biológicas – em âmbito anatomofisiológico – e com as recentes pesquisas que começavam a mirar também as profundezas abstratas do organismo humano – como a Psicanálise –, apresentando à sociedade dimensões internas do corpo que não eram mais delimitadas pelo conceito de “alma”, mas que transbordavam em direção a denominações talvez não menos abstratas, como “psique”, “mente” ou “pulsões”. A clássica dicotomia corpo-alma começou a dissolver-se – ou, ao menos, a complexificar-se – na medida em que o organismo humano passou a permitir a coexistência dessas dimensões, assumindo-as como funções do próprio corpo e configurando assim uma das grandes heresias do início daquele século.

Essa ressignificação da materialidade do corpo, bem como uma conseqüente concepção que não permitia mais a existência do espírito de modo isolado e exterior começaram a indicar a indissociabilidade das múltiplas dimensões que compõem o ser humano, ajudando a desconstruir um histórico paradigma dicotômico e a fundar uma nova unidade corpo-mente ou corpo-alma. Nova concepção de corpo começou, assim, a ser gestada no interior da cultura ocidental, refletindo organicamente os levantes da Filosofia nietzschiana contra a Metafísica, contra as dicotomias e a concepção do mundo como uma cópia mal feita de algo perfeito que estaria em plano superior. Com a “morte de Deus”, o ser humano deveria procurar as forças para transformar a realidade dentro de si mesmo, imergindo em sua “vontade de potência” para assim poder ser o senhor do próprio destino.

---

<sup>3</sup>Padri Fondatori del teatro del Novecento”, isto é, o conjunto de grandes personalidades que, de um modo ou de outro, ajudaram no debate e nas proposições para a refundação das “artes do espetáculo”. Apenas a título de exemplo, é possível identificar personagens, como Jacques Copeau, Etienne Decroux, Adolphe Appia, Charles Dullin, Gordon Craig, Georg Fuchs.

Também a fenomenologia de Husserl (1859-1938) se fez presente, oferecendo uma análise do mundo a partir de seus fenômenos, a partir da relação com os objetos que nele existem, colocando forte acento na percepção e na sensibilidade humana. O entendimento da *artec* como uma possibilidade de reelaboração da percepção do mundo apresenta novo contexto que vê como ápice a *dança*. Isso porque esta passa a ser concebida como uma das mais completas formas de arte, uma vez que se baseia na inteireza da percepção e dos sentidos do corpo e a celebra, fazendo com que o ser humano se depare com os próprios ritmos e com os do universo a seu redor, podendo transformá-los com criatividade. A possibilidade de existência do corpo holístico, completo, fez com que Merleau-Ponty (1908-1961), posteriormente, afirmasse ser a dança a “plena revelação do ser”.

Corpo e mundo ressignificados e celebrados em copertinência passaram, então, a adquirir novos valores naquela sociedade em formação. O mundo, principalmente como meio natural, ganhou cores mais fortes e simbolismos determinantes, oferecendo-se como matriz para novas utopias. De fato, a partir de alguns princípios do evolucionismo propostos por Charles Darwin (1809-1882), lidos e interpretados dentro de uma chave positivista, a sociedade ocidental começou a considerar o seu desenvolvimento através de saltos e ciclos evolutivos, relendo o mundo natural como seu contexto de origem e, portanto, também como uma possível matriz para um processo de regeneração da humanidade. Uma cultura de retorno à natureza começou, então, a ganhar nítidas formas e a materializar-se em diferentes movimentos sociais.

O corpo, por sua vez, começou a adquirir importância também no nível pedagógico, em uma busca constante e consciente de configuração dos homens e mulheres para o novo século. Os métodos ginásticos que vieram a configurar o “movimento ginástico europeu”<sup>4</sup>, desde o seu início no século XIX – com os esforços de personagens, como o coronel Amoros<sup>5</sup> – indicavam e reforçavam, em direção precisa, uma tendência de ressignificação do papel do corpo e do movimento na formação dos indivíduos e da sociedade. Essas práticas materializavam, de alguma forma, a utopia do então neonato paradigma científico de capturar os gestos e os movimentos humanos, filtrando-os com critérios de eficiência e funcionalidade.

---

<sup>4</sup>Expressão utilizada por Langlade & Langlade (*Teoria General de la Gimnasia*, 1986, *apud* SOARES, 1998, p. 18) para denominar o conjunto das metodologias de ginástica que surgiram naquele período em diferentes países europeus.

<sup>5</sup>Francisco AMOROS y Odeano (1770-1848), nascido em Valença, Espanha, mas transferido para a França, onde se naturalizou em 1816. Um dos precursores no estudo da ginástica e de um consistente projeto político de educação física e moral. Para estudo mais aprofundado, consultar SOARES (1998).

Com a aproximação da virada do século, uma multiplicidade de eventos, pesquisas e debates começaram a confluir e a contrastar entre si, construindo novas concepções na sociedade. Nas últimas décadas do século XIX, podem-se encontrar as revolucionárias pesquisas do médico e fisiologista Étienne Jules Marey (1830-1904) com a sua técnica da cronofotografia, com a qual registrava e analisava o movimento de seres humanos e animais, utilizando os nascentes recursos fotográficos. Sendo seu colaborador no laboratório de análise do movimento, em Paris, George Demeny (1850-1917), conseguiu aprofundar e desenvolver os estudos, desdobrando-os para uma sistematização científica de modalidades de construção do “gesto educado” (SOARES, 1998, p. 88) e consolidando, assim, o método francês de ginástica.

O corpo ou o seu processo de “redescoberta” em ato, já nas últimas décadas do século XIX, influenciou também, de modo decisivo, muitas outras manifestações culturais que começavam a tomar vida. Em uma atmosfera atravessada por ideias evolucionistas, por um retorno idílico e concreto à natureza, por um corpo ressignificado, dentre muitos outros elementos, surgiram importantes movimentos e iniciativas que configuraram os percursos futuros das práticas corporais. Foi então que ocorreram o renascimento dos Jogos Olímpicos (1894) e a celebração dos esportes modernos, bem como a afirmação dos métodos ginásticos como elemento integrante de um projeto político de educação, com dimensões físicas, morais, higiênicas e estéticas. Também naquele período surgiram o Escotismo (1906), na Inglaterra, e outros movimentos sociais, como o alemão *Wandervögel* (“pássaros migradores”), que propunha o contato profundo com a natureza, através de práticas, como o nudismo, e de maior relação com campos, florestas e rios, um movimento que reivindicava uma reforma do ser humano a partir de inspiração nacionalista e burguesa.

Foi nesse contexto que se configurou, também na Alemanha, o complexo movimento cultural denominado *Lebensreform* (“reforma da vida”): um movimento que propunha a redescoberta e a liberação das reprimidas potencialidades físicas, psíquicas e intelectuais do ser humano – como uma totalidade – e afundava suas raízes na utopia de que a natureza podia de alguma forma regenerar a humanidade. A desejada reforma da vida adquiriu, assim, diferentes modalidades de expressão e infiltrou-se fisiologicamente no tecido social da época, propiciando da renúncia sistemática ao álcool e ao fumo às mais cotidianas práticas naturistas, como o já citado nudismo e os constantes banhos de sol. Desse modo, a *Lebensreform* contribuiu na fundação de novos paradigmas para a vida em sociedade e para o “cuidado de si”, oferecendo-se

também como uma das grandes raízes para as profundas transformações ocorridas no âmbito das artes do corpo, tão bem simbolizados e sintetizados pela dinâmica cotidiana da comunidade do Monte Verdade <sup>6</sup>.

Esses poucos exemplos de pesquisas e movimentos sociais retratam apenas um fragmento de um complexo movimento cultural, estético e filosófico muito mais amplo que atravessava as veias do pensamento europeu a partir da segunda metade do século XIX, pré-anunciando as radicais transformações que ocorreriam em um futuro próximo. Os vários debates que protagonizaram aqueles anos propiciaram a migração e um profundo intercâmbio de ideias, críticas e proposições. Foi assim que esse contexto híbrido e fértil apresentou à cultura ocidental uma nova concepção do corpo, colocando-o ao centro de seus interesses. A “cultura do corpo” (*körperkultur* alemã) surgiu como transmutação do conceito de exercitação corporal (recreativa ou formativa), propondo uma verdadeira revolução dos usos da higiene, do tempo livre, da educação, da expressão artística e cotidiana, com a experimentação de novos sistemas de vida e de educação física.

Como podemos observar até aqui, o complexo movimento cultural que gerou a redescoberta do corpo na cultura ocidental tardo-oitocentista, depois de séculos de obscurantismo e remoção durante a Idade Média, correspondeu a um conjunto de fenômenos e experiências diversas. Contudo, para entender melhor as relações que esse movimento possui com as origens das transmutações do teatro novecentista, é preciso retornar algumas décadas e introduzir alguns personagens fundamentais que contribuíram para o fermento cultural que tornou possível a ressignificação do corpo, do gesto e da expressão. Sem dúvida, o percurso proposto não pretende ser totalitário, buscando revelar todos os protagonistas do imbricado processo, mas pretende somente esboçar um contexto mais amplo a partir de alguns exemplos de artistas e pesquisadores que ajudaram a configurar o húnus das transformações, sem com isso diminuir as contribuições realizadas por nomes não citados.

Na raiz de todo esse processo de reformulação das artes do corpo são de fundamental importância os estudos desenvolvidos pelo francês François Delsarte (1811-1871), uma vez que

---

<sup>6</sup> “*Monte Verità*”, comunidade fundada nos últimos anos do século XIX como uma espécie de “colônia curativa” sobre as colinas de Ascona, às margens do Lago Maggiore, na qual se propunha a implantação do “laboratório experimental” de uma completa reforma da vida. Tornou-se um ponto de referência histórico para a vanguarda artística e cultural do início do século, acolhendo muitos anônimos marginalizados socialmente, fossem anarquistas, filósofos, psicanalistas, artistas, refugiados políticos e homossexuais. Por ali também passaram personagens famosos, como Isadora Duncan, Emile Jaques-Dalcroze, Jiddu Krishnamurti, Carl Gustav Jung, Oskar Schlemmer, Hermann Hesse e Eric Fromm. Dentre essas personalidades destaca-se principalmente o dançarino Rudolf Laban, uma vez que transformou a colônia em um caldeirão experimental no qual pôde desenvolver pesquisas sobre o corpo, movimento e espaço.

configuraram todo um sistema de expressão estética. Mesmo que ele nunca tenha se ocupado diretamente da dança, do teatro ou da ginástica formativa – uma vez que se dedicava aos estudos da oratória –, foram os principais âmbitos nos quais as suas contribuições são mais tangíveis, pois, de modo direto ou indireto, acabou oferecendo a matéria prima para o ressurgimento dessas manifestações artísticas.

Entre os anos de 1840 e 1870, o seu estúdio parisiense foi um rico laboratório de expressão estética, frequentado por inúmeras pessoas interessadas em desenvolver as habilidades expressivas. Insatisfeito com os ensinamentos do conservatório sobre retórica, gestualidade e vocalidade – porque produziam “expressões falsas e inaturais” – Delsarte dedicou-se à pesquisa das “leis naturais” da expressão, através de um método indutivo de observação, chegando à construção das duas principais leis, isto é, a “lei de correspondência” e a “lei trinitária”. Eugenia Casini Ropa (1988, p. 111) as resumiu assim:

O princípio regulador de todas as coisas e do ser humano, em particular, é a trindade. O ser humano participa da tríplice natureza divina através das suas três componentes constitutivas: vida, alma e espírito, que presidem respectivamente o seu estado sensível (sensações), moral (sentimentos), intelectual (pensamento). A cada um destes três estados interiores, corresponde uma modalidade expressiva exterior, a estes indissoluvelmente interrelacionada: a voz para as sensações (vida), o gesto para os sentimentos (alma), a palavra para o pensamento (espírito). Não pode, portanto, existir “verdade” na expressão humana, se a manifestação, o movimento expressivo exterior, não corresponde a um respectivo impulso ou movimento interior (e vice-versa). Toda entonação, gesto ou palavra que não observe esta fundamental *lei de correspondência* será portanto falsa, forçada ou convencional.

Os resultados de suas pesquisas propuseram, pois, uma verdadeira ciência da expressão, a Estética Aplicada, influenciando de forma decisiva os modos de perceber e conceber a expressividade do corpo e traçando novas possibilidades de investigação e experimentação. Mesmo tendo sido estudados por inúmeros pesquisadores de diferentes países, os resultados e preceitos delsartianos prosseguiram um percurso mais lento e praticamente subterrâneo em solo europeu nas últimas décadas do século XIX. Delsarte ressurgiu com força, porém, no início do outro século, depois do refluxo cultural transoceânico, isto é, quando foi reapresentado à Europa por artistas e pensadores norte-americanos.

Steele MacKaye (1842-1894), ator norte-americano e um dos alunos prediletos de Delsarte em seu último período de ensinamento (1868-9), foi um dos grandes responsáveis pela diáspora intelectual do maestro francês. Eleito seu herdeiro espiritual e não conseguindo concretizar sua proposta de transferência do maestro – e sua escola – para os Estados Unidos, difundiu a sua versão dos ensinamentos em seu país por meio de conferências e publicações. Contudo emprestou realmente forma aos estudos de Delsarte quando elaborou uma proposta de treino físico e vocal voltado para atores, baseado na releitura de alguns preceitos de sua obra.

Alguns anos depois, já de posse desses conhecimentos e dessas práticas, a sua aluna Genevieve Stebbins (1857-1914) as reelaborou, transformando-as e “democratizando-as” em um método de formação físico-expressiva, denominado de “ginástica harmônica”, adaptável a um público mais amplo, mesmo que de pouca idade. A novidade difundiu-se em âmbito educacional, sobretudo feminino, e em poucos anos as muitas interpretações de uma ginástica feminina “alla Delsarte” foram introduzidas com muito sucesso na maioria dos *colleges* norte-americanos e, conseqüentemente, no tecido cultural da época, uma vez que, de alguma forma, contribuía para o processo de emancipação da mulher, pois unificava a educação física com a formação intelectual.

Casini Ropa (1988, p. 121) ajuda a entender que, muito além das possíveis inovações na recitação dramática, as indicações de Delsarte fermentaram e modificaram de forma decisiva as artes do movimento. As suas releituras e adaptações aos diferentes contextos práticos acabaram gerando

[uma] revolta à convencionalidade do academicismo, à inaturalidade dos movimentos e à ausência de motivação interior da dança clássica, uma revalorização ideológica e prática da dança popular, primitiva e religiosa; a renúncia ao gesto puramente decorativo ou imitativo a favor de um gesto que fosse a expressão dos impulsos individuais e sociais que alimentam o ânimo humano.

E foi nesse contexto de revoltas e experimentações que nasceram alguns artistas importantes que, nas décadas seguintes, revolucionaram a dança, edificando os pilares de sustentação daquilo que viria a ser conhecido como a *modern dance* norte-americana – a primeira contribuição original e revolucionária oferecida pelos Estados Unidos no âmbito das artes corporais.

Personagens, como Loïe Fuller (1862-1928), com seus véus coloridos e luzes oníricas, Isadora Duncan (1878-1927), com os pés descalços e a matriz naturalística, Ruth Saint-Denis (1879-1968), com o exotismo oriental de sua poética, são exemplos de artistas que, de forma consciente ou não, reinterpretaram alguns dos princípios delsartianos absorvidos da atmosfera cultural de seus anos de formação. Foram também, de uma forma ou de outra, responsáveis pelo início de um grande

intercâmbio além-mar, entrando, juntamente com os primeiros anos do novo século, em uma Europa cansada e crítica de suas próprias tradições. Mesmo que seja possível afirmar que os herdeiros do “delsartismo europeu” começavam também a desenvolver pesquisas em direções análogas àquelas indicadas pelo novo continente, foi sem dúvida o “delsartismo americano”<sup>7</sup> que impulsionou de modo contundente as pesquisas no velho continente.

Os desdobramentos que essas pesquisas e proposições obtiveram na Alemanha, em particular, são muito significativos para as práticas corporais novecentistas, sobretudo no campo das artes cênicas. Para melhor entender esse processo, é necessário introduzir outros dois personagens fundamentais: Bess Mensendieck (1864-1957) e Hade Kallmeyer (1881-1976). Em seus trabalhos podemos identificar uma interessante bifurcação propositiva, uma vez que ambas foram alunas e seguidoras da “ginástica harmônica” de Stebbins e, portanto, de um “delsartismo americano”. Elas desenvolveram na Alemanha, na primeira década do século XX, dois diferentes métodos de educação corporal, dos quais o primeiro se concentrava mais no desenvolvimento físico harmônico com uma matriz médico-higiênica, enquanto o segundo apontava para uma formação física com ênfase artística.

O “sistema” higienista proposto por Mensendieck, logo de início, tomou distância da “excessiva busca pela graça” e dos “condicionamentos metafísicos” que identificava na essência dos métodos delsartianos, propondo séries de exercícios com bases anatômicas e fisiológicas que objetivam auxiliar na incorporação dos princípios de ordem e limpeza aos hábitos pessoais. A sua “ginástica funcional” foi oferecida como fundamento para a educação física feminina alemã, ressignificando o corpo feminino – também ao liberá-lo das vestimentas opressoras – no interior de uma cultura voltada à formação da mente. Com isso, configurou uma proposta de “luta pela beleza através uma educação física como um dever para com a raça” (CASINI ROPA, 1988, p. 63). Obteve, assim, grande difusão em âmbito escolar e esportivo, transformando-se, não por acaso, na ossatura da ginástica feminina sustentada pelo terceiro *Reich* e difundindo-se também rapidamente em muitos outros países europeus e na própria América do Norte.

Por outro lado, o “sistema” construído por Kallmeyer não renegou a herança delsartiana e propôs uma série de exercícios harmônicos e dinâmicos nos quais a respiração, a tensão e o relaxamento dos músculos respeitavam as três leis “naturais” do movimento corporal: oposição,

---

<sup>7</sup>Como Delsarte não deixou quase nada registrado formalmente, exceto alguns esboços e apontamentos, uma publicação que foi decisiva na grande difusão de seus estudos foi realizada pela já citada Stebbins, intitulada *Delsarte System of Expression* (New York, Edgard S. Werner, 1885), reeditado inúmeras vezes.

sucesso e equilíbrio. E a estas se somavam exercícios de expressão que respeitavam as leis de correspondência orgânica entre os sentimentos e o gesto. A filosofia delstiana e a dinâmica tríplice da relação entre corpo, alma e espírito podem ser encontradas fisiologicamente nos fundamentos de seu método, que se configurou como um dos primeiros protótipos europeus de método de educação corporal, ambigualmente colocado entre a ginástica e a dança; entre uma educação do corpo, da moral e da estética.

Esses dois métodos de derivação delstiana, mesmo com atuação de fronteira com o contexto artístico, ajudaram a contaminar os ares que giravam em torno do coração do Ocidente nos primeiros anos do século XX. Contudo é possível encontrar nas obras de outros dois grandes protagonistas das pesquisas novecentista, Rudolf Laban de Varalja (1878-1958) e Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), uma atuação mais direta e decisiva na transmutação das artes do corpo. Dois dos teóricos e pesquisadores da cultura do corpo que mais influenciaram o pensamento e as práticas sobre a expressividade humana, tanto naquela época como nas décadas seguintes, ofereceram-se também como exemplos contundentes da conexão profunda entre a educação do corpo e as artes cênicas.

A mesma Alemanha, na aurora do novo século, acolheu igualmente os frutos de uma das mais revolucionárias pesquisas sobre as artes do corpo, nascida no interior do teatro para a ele retornar depois de profícuo percurso em território pedagógico. Idealizada pelo húngaro Rudolf “von” Laban, precursor do inovador sistema de estudos do movimento humano e criador da “dança livre”, essas pesquisas se ofereceram como matriz para o desenvolvimento da dança moderna na Europa.

No início de sua formação, Laban passou um período de estudos em Paris com um aluno de Delsarte, possibilitando o contato direto com alguns preceitos da Estética Aplicada. Guiado pela sua utopia ético-estética do “templo dançante”<sup>8</sup>, refutou a música como referência para a dança, passando a basear-se nos ritmos corpóreos do próprio dançarino. Propôs, assim, uma dança livre, na qual o ser humano podia atingir uma perfeita consciência de si mesmo, do corpo e das suas leis, liberando-se dos condicionamentos e das convenções sociais e artísticas.

De forma paralela e praticamente contemporânea a Laban, Jaques-Dalcroze – músico e compositor suíço – realizou pesquisas, divulgando-as pela Europa já nos primeiros anos do século XX e causando mais surpresa do que críticas. Com o intuito de melhorar o ritmo e a musicalidade de seus

---

<sup>8</sup>“Uma comunidade humana regenerada no corpo e no espírito que pudesse encontrar na dança a expressão sublimada da sua essência física, emotiva, intelectual.” (CASINI ROPA, 1988, p. 85).

alunos no conservatório, assumiu alguns preceitos delsartianos que aprendeu no período parisense de estudos, constatando que, para concretizar uma verdadeira educação musical, deveria envolver o corpo inteiro do aluno e não somente o seu ouvido.

Assim sendo, começou a estruturar o seu método de “eurritmia”, o qual acabou se transformando em um sistema pedagógico complexo somente na segunda década do novo século, tendo como principais objetivos desenvolver o sentimento musical em todo o organismo, criando um sentido de ordem e equilíbrio e desenvolvendo as faculdades imaginativas. Foi novamente a Alemanha que acolheu suas pesquisas, onde, em 1908, fundou a escola *Hellerau* e conseguiu celebrar o triunfo de sua concepção de “plástica animada” ou “plástica vivente”<sup>9</sup>. Mesmo desenvolvendo pesquisas praticamente contemporâneas e comungando essencialmente das bases da mesma utopia – isto é, uma necessidade de regeneração e elevação psicofísica do ser humano – além de uma visão comum do movimento expressivo como fulcro de sua formação, assim como do artista, é possível identificar uma bifurcação distintiva nas raízes dos interesses que guiavam suas propostas de atuação, conforme assinala Casini Ropa (1988, p. 88). Analisando os seus percursos artísticos, percebe-se que a obra de Dalcroze se apresenta como uma proposta de caráter mais “reformista”, isto é, desenvolve um percurso no qual procura tornar férteis os elementos de uma tradição, objetivando um princípio regulador unitário para a obra de arte teatral e subordinando o movimento à música. Ao considerar o ser humano como um instrumento sensível, um perfeito tradutor no tempo e no espaço de uma essência rítmica universal, Dalcroze traduz uma poética coerente e, de alguma forma, já presente em sua “ascendência” no pensamento estético alemão, de Schopenhauer a Wagner e Appia<sup>10</sup>. Assim sendo, persegue uma didática para uma educação à harmonia psicofísica do indivíduo, experimentando novos e criativos modos de transmissão de um patrimônio artístico de valor já adquirido: a música.

---

<sup>9</sup> “A disciplina mais declaradamente estética ou ‘teatral’ entre aquelas experimentadas na escola: aquela arte do movimento expressivo cujos elementos Dalcroze entendia serem correspondentes àqueles da música (a elevação dos sons à direção dos gestos, a intensidade à energia, o timbre às particularidades formais devidas ao sexo, a melodia à sequência dos movimentos, e assim por diante)” (CASINI ROPA, 1988, p. 73).

<sup>10</sup> Adolphe Appia, cenógrafo e teórico do teatro. Sem dúvida um dos grandes responsáveis pelo impacto das pesquisas de Émile Jaques-Dalcroze em âmbito teatral depois de anos de uma colaboração artística que viu o seu ápice na *messia in scena* de *Orfeu* de Gluck, em junho de 1913, entusiasmando a crítica teatral da época e sendo considerado o maior exemplo, até então, de uma “obra de arte total”.

Laban, por sua vez, busca a formação de um indivíduo *em sua* harmonia psicofísica, criando circunstâncias e técnicas para o nascimento e a manifestação de um novo patrimônio de conhecimento: a dança. Como herdeiro estético de Nietzsche e Fuchs, formado nas vanguardas pré-expressionistas, colocava no centro e na origem do processo expressivo somente o ser humano, em sua totalidade psicofísica. Em sua utopia, o novo ser humano era criador, meio e regulador de sua própria dança, como expressão não mediada da harmonia de sua vida, em sintonia com a harmonia universal. Nesse sentido, o percurso de Laban foi, sem dúvida, marcado por traços “revolucionários”, uma vez que foi orientado para a fundação de uma nova tradição.

Foi, portanto, no grande eixo representado principalmente por Alemanha, França e Suíça – com seus fundamentais diálogos fronteiriços e transoceânicos – que se desenvolveram, na passagem do século, as grandes pesquisas e experimentações que iriam revolucionar os fundamentos das artes corporais no século XX, alterando significativamente as concepções de corpo e de vida em sociedade. A “educação do corpo”, a partir de então, adquiriu outros matizes semânticos, dando sustento e fôlego para a edificação de outras utopias, nas quais o corpo não mais se separava e se opunha diametralmente à natureza, o indivíduo estabelecia a sua existência em uma dialética constante com a comunidade e o organismo não era mais somente a sede de uma formação disciplinadora e eficaz dos músculos e da moral.

A reforma da vida, o desejo por uma “reateatralização” do teatro e os fundamentos da dança moderna apresentaram um corpo redescoberto como mola propulsora das transformações da sociedade, sublinhando a consistência de uma relação de fronteiras amorfas entre a arte e a vida. As utopias – agora também inscritas na carne – colocadas em cena naquele período ajudaram na diluição de alguns cansados paradigmas e na proposição de bases diferentes para o ser humano e a sociedade.

O século XX trouxe consigo, portanto, novas possibilidades de relação entre o corpo e a sociedade, tendo-as como fundamento para a edificação de outras modalidades de vida comunitária. A educação e os usos do corpo, bem como suas modalidades expressivas e artísticas, tiveram assim um papel fundamental na configuração da nova sociedade, permeada por novas utopias. Mudar as formas de conceber as relações entre o corpo e a sociedade, contudo, pressupõe igualmente alterar, de modo profundo, as formas subjetivas através das quais os indivíduos se concebem como sujeitos.

A interdependência indissociável entre carne, paradigmas e sociedade – tão fundamental à percepção moderna – é que torna possível a aproximação tanto das raízes históricas como dos objetivos pedagógicos de um pensamento crítico nas áreas da educação e das artes do corpo. Para entender melhor essa relação, é necessário conhecer um pouco mais sobre esse sujeito moderno, a sua corporeidade e seus novos valores sociais, para poder identificar limites e possibilidades de uma pretensa pedagogia crítica do corpo.

## MEMÓRIAS DO CORPO

A realidade não está na fisiologia de um corpo, mas na perpétua busca de uma encarnação que, perpetuamente desejada pelo corpo, não é de carne, mas de uma matéria que não seja vista pelo espírito nem percebida pela consciência e seja um ser inteiro de pintura, de teatro e de harmonia (Antonin Artaud in DE MARINIS, 1999, p. 96).

Em observação mais cuidadosa, é possível perceber que as transformações que eclodiram no processo de constituição da era moderna, de certa forma, foram determinantes na reconfiguração da própria subjetividade dos sujeitos humanos. Isso porque “a subjetividade é essencialmente social, sendo assumida e vivida pelos indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p. 33). Nesse sentido, o advento e a ascensão da tecnociência como paradigma de fundo para a sociedade ocidental moderna acabaram trazendo consigo hipertrofia e conseqüente domínio, quase unilateral, da técnica moderna e da racionalidade instrumental sobre as outras dimensões e possíveis racionalidades da subjetividade humana.

No momento em que a ciência moderna se consolidou e legitimou perante a sociedade que então se estruturava, passou a apresentar-se como uma nova mediadora da verdade na relação entre o ser humano e o mundo, com seus próprios critérios de validade. O fato “científico” tornou-se sinônimo imperativo da “veracidade”, e a ciência passou a reestruturar a cosmogonia da civilização moderna e a edificar novos mitos, justamente sobre alguns ainda recentes escombros.

Em meados do século XIX, foi possível assistir à consolidação de uma concepção de mundo que acabou auxiliando na reelaboração de inúmeros conceitos, fenômenos, princípios e relações de diferentes esferas sociais e culturais. Foi nesse contexto que a ciência moderna, juntamente com sua concepção dominante e desafiante de técnica, bem como seu determinante vínculo com a milenar Medicina<sup>11</sup>, reconfigurou, de forma decisiva, o modo de se conceber o corpo humano. A “teoria humoral”, que até então predominava, saiu do foco central da cena e possibilitou que a Medicina ocidental começasse a adaptar-se às novas e seculares concepções de corpo e de mundo trazidas pela ciência moderna. O corpo encontrou-se enfim separado de seu entorno, sendo

---

<sup>11</sup> Segundo Silva (2001, p. 67), a Medicina empírica e seu especialista – o médico – são citados desde os primeiros textos escritos dos quais se tem conhecimento.

redesenhado como um organismo individual e sustentado pela alegoria da máquina: uma “máquina química”.

A nova concepção de ser humano e de seu corpo passou a embasar o universo das “ciências biomédicas”, inaugurando conjuntamente uma virada de sentido em seus processos na busca da cura e da saúde, uma vez que, nesse momento, o foco central de suas reflexões e intervenções passou a ser a *doença* e não mais o *doente*. No momento em que as suas lógicas e dinâmicas internas passaram a ser regidas pelo pensamento da causalidade e da objetividade, primando por um olhar quantitativo, a Medicina moderna

passou a dedicar-se ao fenômeno da doença com uma perspectiva ontológica e localizante, onde os mecanismos de causa e efeito e de etiologia única tornam-se determinantes e deixam fortes marcas na produção do conhecimento e na intervenção técnica de seus especialistas, até a atualidade (SILVA, 2001, p. 68).

Assim sendo, o interior do corpo e suas microestruturas passaram a agigantar-se diante das preocupações da Medicina moderna, chegando ao ponto de esconder atrás de si a amplitude do antigo olhar que a premiava. Um olhar que atentava, em princípio, para os signos das inúmeras doenças que se espalhavam pelo corpo e pela vida do indivíduo-paciente, antes mesmo de agir incisivamente em sua dimensão fisiológica. A concepção de ciência que nesse momento se estruturou no trato com o ser humano encontrou forças radicais nas reflexões e propostas da perspectiva positivista de Auguste Comte, a qual se apresentou como uma das grandes responsáveis pela efetivação do predomínio do conhecimento científico na sociedade e do conseqüente reconhecimento público adquirido por essa forma de construção do saber (SILVA, 2001, p. 77). Comte edificou sua perspectiva embasada na pluralidade semântica do conceito “positivo” (COMTE, 1990, p. 42) e, assim, passou a identificar a racionalidade instrumental como a base e o fundamento da explicação e da previsão das relações entre fenômenos.

E foi justamente esse contexto que se emprestou para os fundamentos das práticas médicas, ajudando-as a se reconfigurar e transformar no que hoje é conhecido por ciências biomédicas: uma área científica específica que impulsiona o desenvolvimento da civilização ocidental, ao desvendar algumas dimensões do funcionamento do organismo humano e, com isso, prolongar a vida e esconder a dor. Contudo as ciências biomédicas também presentearam a cultura ocidental com uma nova concepção de corpo através de suas dissecações e descobertas. Uma concepção de corpo que, devido à legitimidade social da área que a gerou, se difundiu e se impôs hegemonicamente à cultura

ocidental, naturalizando-se como modelo referencial de saúde e beleza, ao mesmo tempo em que contaminou de modo transversal suas práticas pedagógicas.

Devido às históricas conexões epistemológicas com as ciências biomédicas, a área de Educação Física, desde as origens, assumiu hegemonicamente essa referida concepção de corpo, reforçando-a e legitimando-a socialmente como epicentro de sua práxis pedagógica. Uma perspectiva técnica e instrumental da educação do corpo passou, assim, a apresentar-se como fio condutor da concepção pedagógica predominante nessa área de pesquisa e intervenção. Uma concepção que, filha de seu tempo, assumiu também as transmutações paradigmáticas inerentes à Modernidade ou, mais precisamente, à “técnica moderna” (HEIDEGGER, 1997), isto é, os imperativos da eficácia e da funcionalidade. Nesse sentido, é possível afirmar que a Educação Física apresenta como húmus de suas reflexões um “corpo do desafio” (PERETI e SILVA, 2005, p. 189), isto é, um corpo biomédico que vivifica os preceitos modernos da instrumentalidade, eficácia e funcionalidade.

## UTOPIAS DA CARNE

Falar de uma *educação do corpo*, portanto, é falar de um lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade, da tolerância ou intolerância por atitudes e práticas humanas, de uma consideração cada vez mais eloqüente que confere ao corpo uma importância sempre mais alargada. Ele é o texto que revela trechos bem marcados da história de uma dada sociedade (SOARES, 2007, p. 166).

Felizmente a relação entre corpo e cultura não é unidirecional. A carnalidade da experiência vivida não é fruto somente dos imperativos externos ditados pelos valores culturais. A corporeidade do sujeito moderno, isto é, a forma de conceber-se como corpo, se constitui cotidianamente no embate entre carne e sociedade, construindo aquilo que chamamos de cultura. Contudo é importante perceber como a compreensão desse fluxo contínuo e multidirecional entre corpo e cultura também foi construído historicamente, pois é só dessa forma que se torna possível projetar a contribuição crítica que tal entendimento propicia para uma desejada pedagogia crítica do corpo.

Desde a primeira metade do século XX, o conceito de cultura construído pela Antropologia começou a se tornar mais complexo. Os estudos inspirados pela obra de Marcel Mauss sobre as técnicas corporais (MAUSS, 1974) passaram a desenvolver diferentes chaves de leitura nas quais carne e sociedade começaram a se contaminar de modo mais profundo. O significado circunscrito no

conceito de cultura passou a deixar seus primórdios – como superestrutura externa e decisiva na configuração dos costumes e valores dos sujeitos – para caminhar na direção de uma concepção que admite, cada vez mais, um papel ativo do corpo na configuração da sociedade.

Marcel Mauss introduziu o entendimento de que “o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem é seu corpo” (1974, p. 217), desconstruindo uma concepção clássica que sustentava o equívoco fundamental de que existiriam “técnicas” somente quando existissem “instrumentos”. Percebendo as variações dos hábitos e dos “usos do corpo” em diferentes sociedades, Mauss começou a evidenciar as relações primordiais existentes entre a “tradição” de uma sociedade e os gestos técnicos executados por seus sujeitos.

Muitos foram os pesquisadores que, partindo dos preceitos evidenciados por Mauss, começaram progressivamente a tornar mais complexas as relações entre corpo e cultura. Em particular, é possível encontrar nos trabalhos de personagens, como Mary Douglas (1979), a continuação de uma perspectiva polarizadora, que, ao mesmo tempo, passou a construir outras valências hierárquicas para as relações entre o organismo humano e os valores culturais, afirmando que “o corpo social determina o modo no qual é percebido o corpo físico” (DOUGLAS, 1979, p. 54). De modo categórico e classificador, Douglas concebe o “corpo físico como um microcosmo social” e estabelece uma oposição conceitual entre os “dois corpos” – o físico e o social – construindo até mesmo gráficos que representavam de modo esquemático as possíveis relações e distâncias entre eles.

Os anos 70 e 80 foram palco de uma guinada radical nos estudos antropológicos, uma vez que estes passaram a assumir que as “representações” – então um de seus termos-chave – não somente denotavam a “experiência” como também essencialmente a construíam. Nesse período, pensadores, como Pierre Bourdieu e Michel Foucault, com suas contribuições de cunho filosófico e sociológico, influenciaram de modo decisivo o desenvolvimento do pensamento crítico na área antropológica. A “teoria da prática” e a noção de “*habitus*” desenvolvidas por Bourdieu (1992) fizeram ruir muitas das dicotomias presentes nas reflexões sobre as estruturas sociais e sobre os conceitos antropológicos, alimentando uma concepção de “cultura” entendida como dimensão humana intrinsecamente conectada à “ação”, ou seja, assumida como aquilo que o homem “faz” e não como aquilo que ele “possui”.

O corpo começou, então, a ser visto como terreno existencial da cultura, como lócus de síntese, como âmbito de intersecção e, ao mesmo tempo, de geração de valores sociais. Uma concepção dialógica começou, pois, a sustentar uma visão mais complexa do corpo como “terreno social do si e da cultura” (BOURDIEU, 1992, p. 87), passando esta a ser reelaborada e concebida como resultado de um processo intercorpóreo/intersubjetivo de produção de valores sociais.

A onipresença e a multidirecionalidade do poder, desveladas na obra de Michel Foucault (1998), contribuíram para tornar mais densa a discussão, no momento em que derrubaram um olhar acostumado a conceber a origem das forças de opressão e dominação somente de modo unidirecional a partir das superestruturas e das instituições. Essa difusão horizontal dos campos de relações de poder contribuiu para a desconstrução do simplismo de algumas lógicas e para o reforço de mais dialogicidade na compreensão das relações intersubjetivas e, por consequência, da produção de cultura.

Atualmente os estudos antropológicos, e mais precisamente a perspectiva médica crítico-interpretativa, apresentam um desenvolvimento ulterior dessas reflexões a partir da adoção de chaves de leitura provenientes da Filosofia Fenomenológica. Concebendo o corpo socialmente formado como anel de conexão entre o sujeito e o mundo, essa perspectiva antropológica admite a cumplicidade ontológica dessas esferas na construção da realidade social. O próprio sujeito, portanto, se apresenta como produto final de um processo vivo e constante de construção do mundo.

A centralidade do conceito de “incorporação”<sup>12</sup> no universo semântico dos referidos estudos revela a sua relação orgânica com os princípios fenomenológicos propostos pelo filósofo Maurice Merleau-Ponty (1994). Influenciada, portanto, pela Fenomenologia Cultural, essa perspectiva antropológica coloca em foco a importância da percepção do corpo na construção do conhecimento, desestabilizando, assim, a habitual exclusividade da cognição no processo. Desse modo, desloca a ênfase sobre o papel ativo do corpo na produção do sentido da realidade social, apresentando uma concepção de cultura como práxis corpórea, como produção cotidiana e carnal do “ser no mundo”.

Importantes antropólogos, como Thomas Csordas (1990), Nancy Scheper-Hughes (2000) e James Clifford (1997), representantes dessa perspectiva crítica, oferecem uma releitura do corpo como fonte subjetiva e terreno intersubjetivo da experiência. Essa nova centralidade dos sentidos e da carnalidade do corpo nos processos sociais que configuram a experiência histórica dos sujeitos torna possível a contraposição à habitual “antropologia do corpo” – entendido como suporte de símbolos e representações – por uma nova “antropologia desde o corpo” – agora ativo e produtor de significados através de suas experiências.

---

<sup>12</sup> O conceito de “incorporação” (*embodiment*) ao qual se refere Csordas remete à subjetividade e à experiência vivida, desvelando um “terreno metodológico indeterminado, definido pela experiência perceptiva e pelas formas de presença e empenho no mundo” (CSORDAS, 2003, p. 46). Assume, portanto, uma atitude metodológica que requer maior atenção à corporeidade, uma vez que os seus estudos não remetem necessariamente ao corpo em si, mas principalmente à relação entre cultura e experiência, acolhida no “ser no mundo” corpóreo.

Nessa direção, assumindo o sujeito como elemento ativo na construção do sentido (como corpo partícipe dos processos sociais), essa perspectiva antropológica o concebe em sua facticidade histórico-social e não mais como um elemento meta-histórico. Desestabilizando a antiga concepção de sujeito e, conseqüentemente, de corpo, desconstrói-se também uma específica concepção de mundo, ou seja, da realidade em que esse sujeito vive, com que se relaciona e que reelabora. A realidade deixa de ter um sentido estável, uma vez que, como corpos, os sujeitos podem colocá-la em tensão. Nesse contexto, a perspectiva médica crítico-interpretativa compreende a doença – ou o corpo colocado em crise – como a reconfiguração da relação entre o ser humano e o mundo, muito além de suas dimensões estritamente biológicas. Disso resulta, portanto, que o corpo aflito – o sujeito em crise com a sua realidade – pode exprimir as suas contradições, pode realmente encarnar a crítica do poder e das forças que o subjagam.

A concepção de cultura como prática, materializada pelo “ser no mundo” corpóreo dos sujeitos, reconduz o foco das pesquisas antropológicas contemporâneas sobre a carnalidade da “experiência incorporada”, sobre as ações dos sujeitos no mundo. Nesse sentido, admite criticamente também a possibilidade de existência de “modalidades incorporadas de resistência” (SCOTT, 2006), ou seja, do protagonismo da carnalidade do corpo na contraposição possível estabelecida pelos sujeitos aos ditames das relações de poder que os subjagam. Kirsten Hastrup (1995), por sua vez, mesmo compartilhando em grande parte esses preceitos da Fenomenologia Cultural, desloca a discussão sobre a qualidade subversiva da dimensão corporal para o âmbito da Antropologia performativa. Possibilita, assim, a interpretação do corpo também como “veículo da ação criativa e da transformação cultural” (HASTRUP, 1995, p. 12), isto é, o corpo como lócus da experiência vivida e da potencial ação transformadora.

Em outras palavras, nessa perspectiva o sujeito passa a ser reproposto, na carnalidade de suas experiências cotidianas, como um “ser no mundo” que se reconhece como corporeidade ativa e transformadora, podendo, portanto, estabelecer uma relação de tensão com os modelos culturais hegemônicos. É a partir dessa chave de leitura que é possível tentar observar as práticas corporais – bem como suas intervenções pedagógicas – como um espaço de produção, reprodução ou crítica dos valores culturais.

Na medida em que se começa a assumir essa complexidade inerente à relação entre corpo e cultura, isto é, o princípio de configuração recíproco e dialético que está em sua base, é possível alterar sensivelmente as formas com as quais são concebidas as suas práticas e as suas modalidades pedagógicas. Quando se passa a compreender o corpo não mais a partir de uma perspectiva passiva

– como simples receptor de signos que se inscrevem em sua pele e em seus gestos – mas como um encontro ambivalente e sempre ativo de coprodução entre carne, valores e símbolos, torna-se possível a realização de uma dupla libertação.

De um lado, pode-se libertar o conceito de cultura de uma concepção simplista que a impõe como algo sempre superior e externo, que atua de modo positivo ou negativo sobre as existências reais dos indivíduos. E, de outro lado, uma vez desconstruída essa lógica simplista, é possível também libertar o próprio corpo de sua concepção passiva como receptáculo, convocando-o a assumir novas responsabilidades, limites e possibilidades.

Assim sendo, restituir uma complexidade à relação entre corpo e cultura, baseada em contínua coprodução de suas existências, permite também ressignificar a forma como as sociedades historicamente pensam e colocam em ação as suas modalidades de educação do corpo. Permite ainda identificar nos registros das pedagogias, dos gestos e da carne, a dialética – quase celular – entre indivíduo e sociedade, evidenciando e celebrando utopias, conhecimentos e limites de uma cultura.

Nesse contexto, é possível compreender como as utopias biopolíticas que guiam um projeto de educação do corpo em determinada época são incorporadas e reelaboradas por existências individuais, por materialidades corpóreas que carregam em si, ao menos como potência, também dimensões de resistência e subversão, uma vez que são protagonistas desse processo. Assim, as utopias que se inscrevem “sobre “a carne (os valores, os ideais e os modelos de uma cultura) coabitam em constante tensão com as utopias produzidas “pela” carne, isto é, pela materialidade vivida (não redutível apenas à sua fisiologia) de um “corpo em vida”<sup>13</sup>, destruindo-se e reinventando-se continua e reciprocamente na complexidade da existência cotidiana. É essa unidade em movimento, essa coexistência de fluxos ambivalentes e concomitantes entre “utopia” e “carne” que poderia ser denominada de “utopia da carne”.

Dar voz a uma “utopia da carne”, nesse sentido, não significa assumir um dos lados de uma perspectiva polarizante, mas somente aceitar a complexidade de um fenômeno que percorre transversalmente os fundamentos daquilo que chamamos de cultura corporal, isto é, as dimensões culturais, sociológicas, políticas, artísticas e pedagógicas que configuram as práticas corporais de

---

<sup>13</sup> Entendido em sua ambiguidade conceitual, seja como o “corpo em vida” do diretor teatral Eugenio Barba (2005, p. 39) – referindo-se ao corpo cênico que dilata tanto a presença do ator como a percepção do expectador – seja como uma compreensão fenomenológica do corpo em sua existência complexa no “mundo da vida”.

uma sociedade. Segundo esse raciocínio, potencializar a percepção da existência dessas “utopias da carne” parece se apresentar como um fértil horizonte pedagógico, uma vez que torna possível a construção de uma “corporeidade crítica”, ou seja, de um sentimento de “ser corpo” – concreto e abstrato – que se contrapõe a modelos paradigmáticos de opressão física e social.

## CORPOREIDADE CRÍTICA

O mundo não é. O mundo *está sendo*. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 1997, p. 85).

Os homens (...) porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade (FREIRE, 2005, p. 104).

Uma pedagogia crítica do corpo que se desdobre das reflexões apresentadas neste trabalho poderia ser interessante ponto de intersecção dos projetos político-pedagógicos tanto da área da Educação Física como da área de Artes Cênicas. Seria uma perspectiva educacional que tem como epicentro ao menos algumas dimensões das utopias que aproximam as raízes históricas de ambas as áreas, isto é, as utopias biopolíticas que foram gestadas em um tecido social mais amplo e profundo. Nesse sentido, seria possível apontar como um fundamento comum para os objetivos de uma pedagogia problematizadora do corpo o desejo de construção de uma “corporeidade crítica”.

Para tanto, essa perspectiva pedagógica poderia partir de uma interpretação problematizadora do mundo contemporâneo, tentando desvelar os mecanismos sutis e explícitos de dominação cultural que atualmente se exercitam sobre a vida cotidiana dos indivíduos, materializados nas concepções e práticas sobre seus corpos. Mas uma perspectiva crítica de educação do corpo em uma sociedade de matriz ocidental não poderia desprezar os processos históricos e culturais que sustentam a sua concepção de corpo individual e alienado, circunscrito por dicotomias seculares e pelos paradigmas modernos de produtividade, eficácia e desafio, e tampouco poderia ignorar as formas com as quais os indivíduos os assumem em suas existências cotidianas.

Uma perspectiva crítica de pedagogia do corpo deveria, portanto, posicionar-se em relação de tensão a esse modelo de organismo físico que, dialeticamente, sustenta e reflete a sociedade moralizante, racionalista e orientada ao produtivismo, construída pelos paradigmas da civilização ocidental. Em outras palavras, uma educação problematizadora deveria intencionar-se em direção a uma antítese do “corpo do desafio”; buscando outra concepção de corpo que não necessariamente estabeleça uma oposição simples e diametral com o corpo ocidental moderno, uma vez que, desse modo, continuaria dependente e submissa à sua existência.

A materialização da “corporeidade crítica” objetivada por essa proposta pedagógica não seria, portanto, uma nova “verdade”, circunscrita em modelo absoluto e fechado, mas um corpo em constante crise, uma individualidade aberta e plural, construída nas tensões com suas alteridades e com o dever de sua materialidade. Seria um corpo pleno de fissuras e instabilidades; seria mais uma tensão projetual – algo a ser alcançado em constante processo de busca – do que uma realidade definida e estável. Um modo de *conceber-se corpo* que acolheria as antíteses dos valores enaltecidos e exigidos pelo sistema sociopolítico-econômico do qual participa e sobre o qual reflete e questiona. Um modo de sentir-se corpo que permitiria a constituição de uma corporeidade ampliada e complexa composta nos interstícios de um ser em constante movimento de desconstrução. Uma *corporeidade crítica*. um *corpo consciente* como *presença*<sup>14</sup> e *inacabamento*.

Desse modo, aos princípios de uma pedagogia crítica do corpo, muito além de supostos objetivos terapêuticos, motores ou estéticos, se somariam preocupações éticas e políticas. De um lado, a educação de um corpo que compreende, de modo mais complexo e plural, a constituição de sua individualidade deveria, portanto, acolher a dimensão ética inerente à proposição e à execução do *gesto* como movimento consciente de uma *presença no mundo*. De um outro, o princípio de reciprocidade, mesmo que desproporcional, presente na relação dialética corpo-mundo ou sujeito-cultura, tão bem explicitado pelos estudos antropológicos contemporâneos, legitimaria também a existência de uma dimensão política na reconfiguração do corpo propiciada por uma pedagogia pretensamente problematizadora.

---

<sup>14</sup> “Uma *presença* no mundo, com o mundo e com os outros. *Presença* que, reconhecendo a outra *presença* como um ‘não-eu’, se reconhece como ‘si mesmo’. *Presença* que pensa a si mesmo, que se sabe *presença*, que intervém, que transforma, que fala daquilo que faz mas também daquilo que sonha, que constata, que compara, avalia, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da escolha que se instaura a necessidade da ética e que se impõe a responsabilidade” (FREIRE, 1997, p. 20).

E é nesse contexto que uma pedagogia crítica do corpo poderia dar forma concreta às suas raízes epistemológicas, no momento em que busca transcender uma metodologia de ensino que se baste na transmissão mecânica de técnicas específicas e codificadas do corpo, para alcançar a composição de um corpo extracotidiano, desarticulado de seus automatismos e de seus modelos pré-configurados. Uma pedagogia que se dedique à incessante busca pela fluidez e instabilidade de “corpos em vida”, recusando-se a ser matriz de uma sociedade doente, produtora incansável de misérias e desigualdades.

## POR OUTRA EDUCAÇÃO DO CORPO

Enfim, para pensar as possíveis contribuições que as Artes Cênicas poderiam oferecer para a Educação Física em âmbito educacional, é necessário dar espaço às intersecções e copertinências históricas, filosóficas e sociológicas entre ambas as áreas de intervenção pedagógica, tanto em suas origens como em seus possíveis horizontes educativos. Contudo é importante ressaltar alguns limites, justamente para tentar potencializar os diálogos possíveis entre elas. O teatro, antes de tudo, é muito mais do que um jogo simbólico ou dramático, não se resumindo a uma prática corporal ou a uma simples atividade física: ele é essencialmente uma manifestação artística. O teatro é arte. Obviamente tal constatação não impede a existência de perspectivas que instrumentalizem algumas de suas práticas somente no plano físico ou motor, ou mesmo que o reduza a uma ferramenta para outras práticas do movimento.

Nesse sentido, as Artes Cênicas têm muito a contribuir com uma perspectiva diferenciada das práticas corporais. No âmbito de sua fundamentação teórico-prática, podemos identificar a contribuição de muitos de seus principais pensadores, desde os estudos sobre as ações físicas desenvolvidos por Constantin Stanislavski, passando pela perspectiva biomecânica de Vsevolod Meyerhold, o trabalho psicofísico do ator potencializado por Jerzy Grotowski, a revolução poético-anatômica reivindicada por Antonin Artaud, até os preceitos da antropologia teatral formalizada por Eugênio Barba e as experiências virtualizantes do teatro contemporâneo. Essas experiências ampliam as possibilidades da educação corporal, não necessariamente pelo “receituário” prático que possuem como legado, porém, muito mais, pelo tipo de crítica e pelas utopias que esses grandes projetos de investigação artística materializaram.

Trabalhar com teatro, portanto, muito mais do que uma atividade física ou simbólica, é dar forma à poesia e à imaterialidade dos sonhos, tensionando a realidade. É dar corpo a dimensões do indizível, entre a matéria e a sensibilidade. Se não tivermos presente esta crítica aos fundamentos da práxis pedagógica reivindicada neste trabalho, podemos cair no equívoco da instrumentalização superficial de um patrimônio cultural gigantesco, uma vez que um professor de Educação Física não é um professor de Teatro. Contudo isso não o impede utilizar elementos provindos do campo artístico na prática pedagógica, seja como inspiração poética para a eleição de seus objetivos didáticos, seja pela resignificação e apropriação de “jogos e exercícios teatrais”<sup>15</sup> nas aulas.

Partindo dessas premissas, torna-se extremamente incoerente tentar elencar, em forma de receituário, algumas práticas possíveis de serem propostas em âmbito escolar para uma pedagogia crítica do corpo. Se assim fizermos, estaremos ignorando as especificidades e idiosincrasias da realidade de cada região, comunidade ou contexto educativo. Uma pedagogia crítica do corpo fundamenta-se justamente na potência de subversão que cada corpo possui na realidade histórico-social que constrói cotidianamente e em que habita.

Tanto a dança como o teatro podem oferecer conteúdos interessantes para serem trabalhados pela Educação Física, desde que a formação desses professores seja significativamente alterada, migrando o foco de seus estudos para além de seu histórico olhar fisiológico ou biológico da prática corporal. É necessário, portanto, que os professores de Educação Física assumam também uma preocupação estética e uma responsabilidade com a formação da sensibilidade – tanto a sua própria como a de seus alunos. Desse modo, podem contribuir com a complexificação epistemológica da área já consolidada pela absorção das concepções mais humanistas e sociais nos estudos sobre o corpo e o movimento humano, desenvolvidos desde a década de 80.

Desde então, a Educação Física reelaborou suas matrizes epistemológicas com a determinante influência dos profissionais que buscaram pós-graduação em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, as Artes, a Educação, e regressaram à área de origem. Atualmente, poderíamos dizer que Educação Física conseguiu libertar-se parcialmente dos imperativos biologizantes que historicamente configuraram sua área de pesquisa e intervenção.

---

<sup>15</sup> Existem inúmeros livros que descrevem exercícios e jogos teatrais que poderiam ser apropriados e reelaborados pelos professores interessados em construir uma pedagogia do corpo condizente com o raciocínio exposto. Como exemplos mais significativos, poderíamos assinalar as contribuições de Viola Spolin (1992), Augusto Boal (2011), Ingrid Koudela (1992), Jean-Pierre Ryngaert (1981, 1999), dentre outros.

Hoje ela não possui uma identidade tão sólida ou rígida, mas se afirma como uma área de fronteiras, de intersecções epistemológicas.

Considerar a construção de “corporeidades críticas” como pretensão horizonte educativo de uma pedagogia problematizadora do corpo pode, pois, indicar novos objetivos para a área de Educação Física: uma perspectiva de educação que possibilite aos alunos sentir seus corpos gigantes e transmutados pela poesia. Uma educação que apresente o gesto, o movimento e as potencialidades de “ser corpo” não somente sob o critério da eficácia e da funcionalidade. Uma educação que se alimente também da arte, mas não necessariamente para que todos os seus alunos se transformem em *artistas* da cena, mas para que ao menos nenhum deles seja *escravo* de uma concepção específica de corpo, propagada por uma sociedade racionalista e voltada para a produtividade e eficácia desenfreadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, E. *L'arte segreta dell'attore*: dizionario di antropologia teatrale. Milano: Ubulibri, 2005.

BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. 14.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

BOURDIEU, P. Habitus, Illusio e razionalità. In BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Risposte*. Per un'antropologia riflessiva. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

CASINI ROPA, E. *La danza e l'agitprop. I teatri non-teatri nella cultura tedesca nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino, 1988.

COMTE, A. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

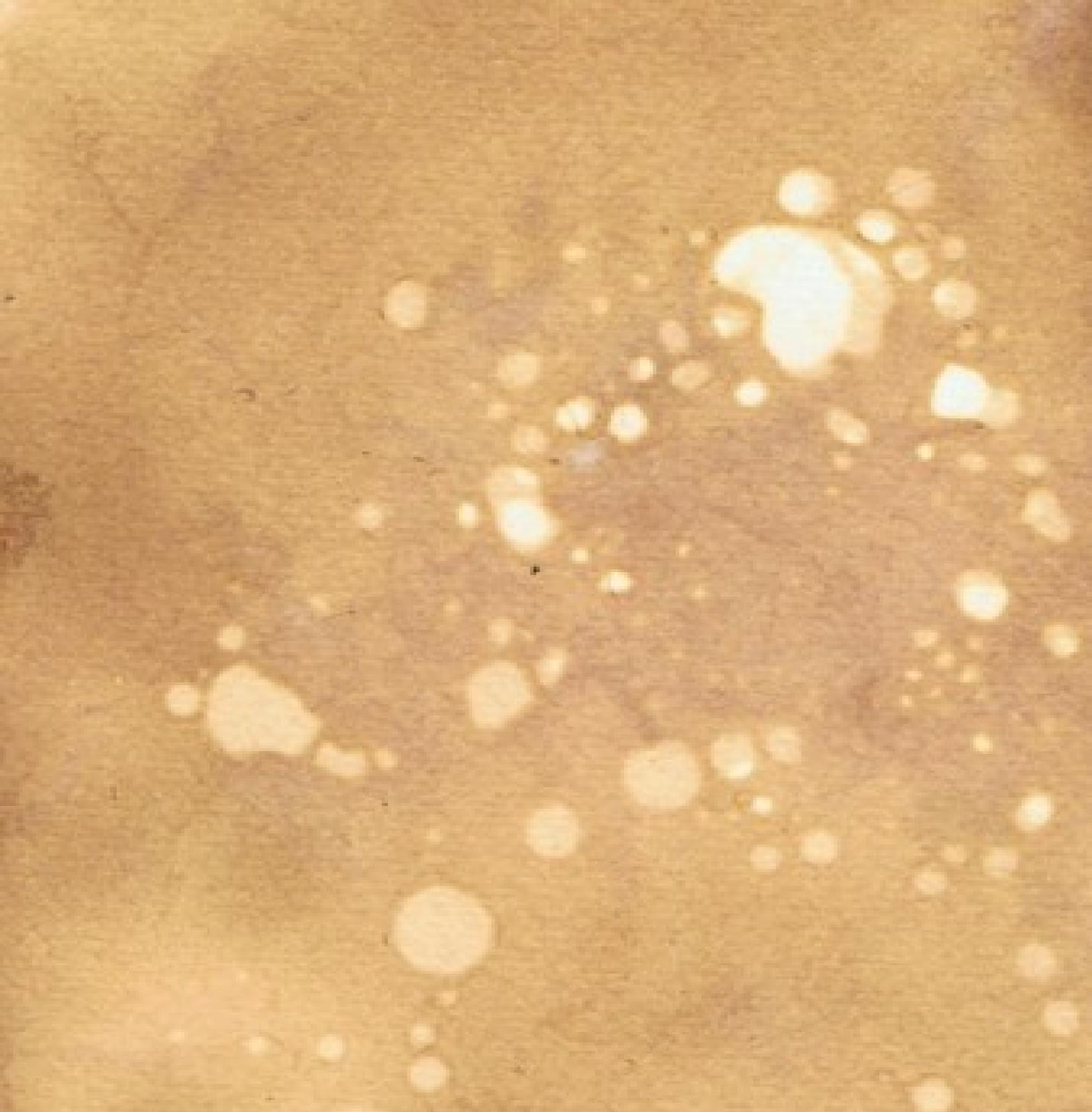
CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (org.) *Writing Culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1997.

CSORDAS, T. *Embodiment as a paradigm for anthropology*. In *Ethnos*, n.º 18, 1990.

DE MARINIS, M. *La danza alla rovescia di Artaud*. Il secondo teatro della crudeltà (1945- 1948). Bologna: I Quaderni del Batello Ebbro, 1999.

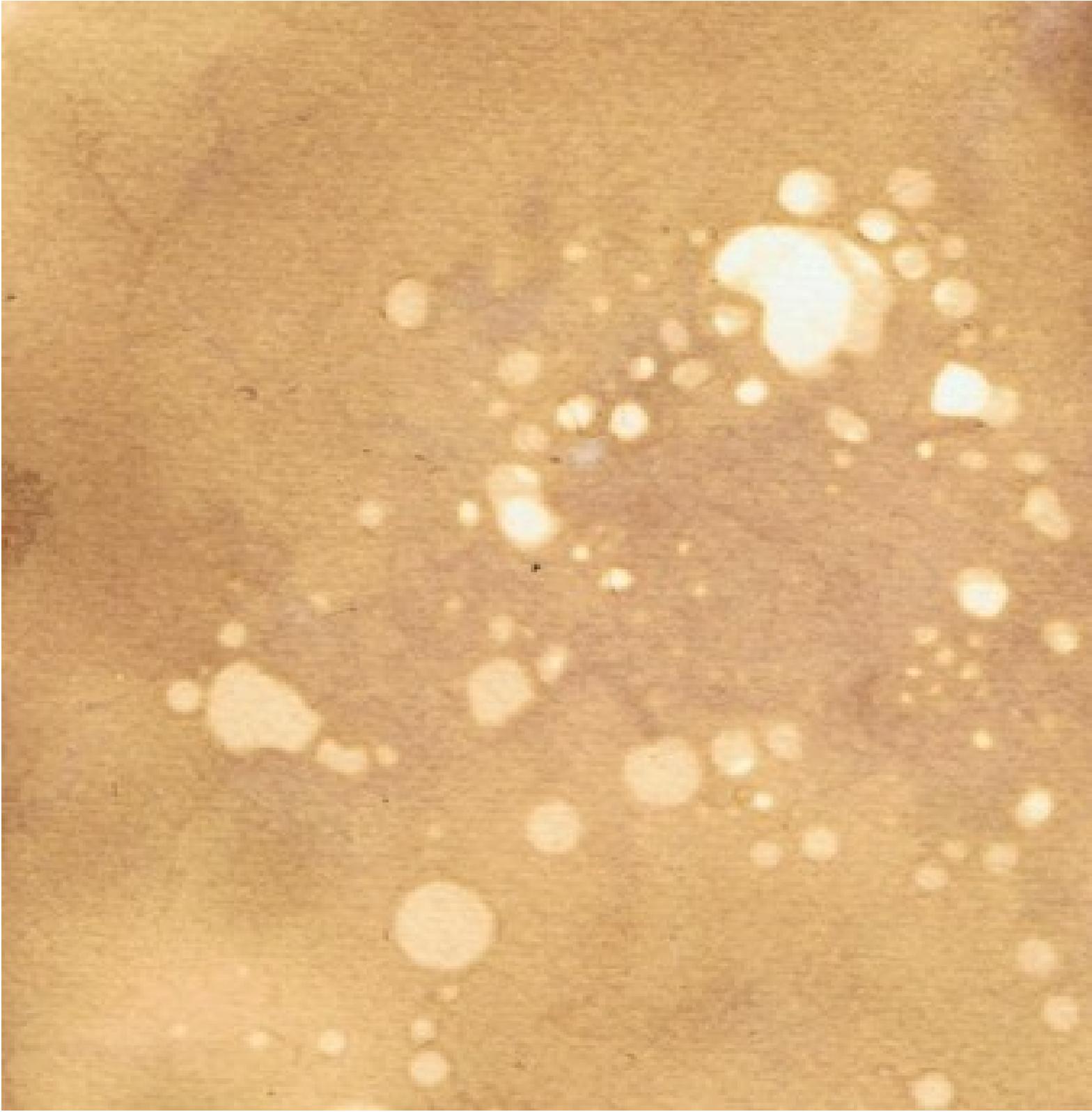
\_\_\_\_\_. *In cerca dell'attore*. Un bilancio del Novecento teatrale. Roma: Bulzoni, 2000.

- DOUGLAS, M. I due corpi (1970). In *I simboli naturali*. Sistema cosmologico e struttura sociale. Torino: Einaudi, 1979.
- FOUCAULT, M. *Le maglie del potere*. In *Archivio Foucault* 3, Milano: Feltrinelli, 1998 [1981].
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a uma prática educativa*. 2.ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 [1967].
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 48.ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1968].
- GUATTARI, F. e ROLNIK, S. *Micropolítica – Cartografias do Desejo*. 2.ª ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
- HASTRUP, K. *Il corpo motivato*. In *Teatro e Storia*, n.º 17, Bologna, 1995.
- HEIDEGGER, M. *A questão da técnica*. In *Cadernos de Tradução*, 2, Departamento de Filosofia – USP, São Paulo, 1997, p. 40-93.
- KOUDELA, I. *Jogos Teatrais*. 3.ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994 [1945].
- PERETI, E. & SILVA, A. M. *A técnica moderna e o corpo do desafio*. In *Revista Pensar a Prática*, v.8, n.º 2, p. 181-195, jul./dez. 2005.
- RYNGAERT, J. *Jogar, representar – práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- SCHEPER-HUGHES, N. Il sapere incorporato: pensare con il corpo attraverso un'antropologia medica critica. In BOROFSKY, R. (org.) *L'Antropologia culturale oggi*. Roma: Meltemi, 2000.
- SCOTT, J. *Il dominio e l'arte della resistenza*. I verbali segreti dietro la storia ufficiale. Milano: Elèuthera, 2006.
- ILVA, A. M. *Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: EdUFSC, 2001.
- SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Editores Associados, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A educação no corpo, as pedagogias e seus vestígios*. In GÓMEZ, Zandra P. (org.), *Políticas y Estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: CESO, Ediciones Uniandes, 2007. p.161-182.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 3.ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1992.





## CAPÍTULO III



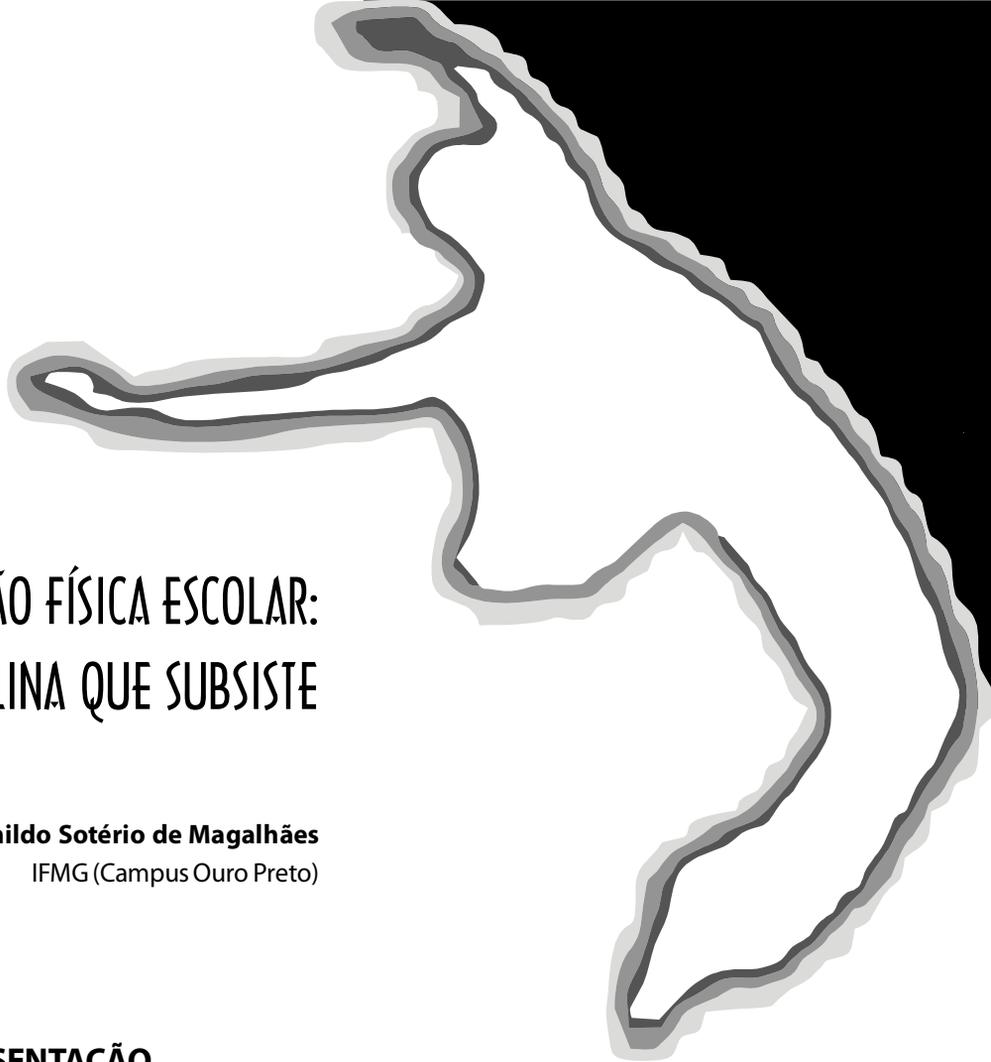
# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA DISCIPLINA QUE SUBSISTE

**Romildo Sotério de Magalhães**  
IFMG (Campus Ouro Preto)

## 1 APRESENTAÇÃO

E

ste texto tem como base o que foi pensado para a oficina referente a esportes como conteúdo, intitulada “**Educação Física Escolar: discutindo o conteúdo esporte**”, desenvolvida com professores de Educação Física da Rede Pública de Ouro Preto, Mariana e região, em 2011, como parte das ações do Projeto “Novos Talentos”, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP),



especificamente do Subprojeto “Corpo e Movimento”.

Ao receber o convite para ministrar uma oficina sobre esportes, foi inevitável pensar nas questões que subsidiam nossa prática nos últimos anos. Questões que perpassam por uma lida criteriosa com as diferenças: gênero, nível de habilidade, força, velocidade, vivência corporal etc. Também pela relação que se estabelece com espaço, equipamentos e materiais.

Nossas ações educativas são revigoradas com as palavras de Maria Isabel de Souza Mendes (RBCE 2004, p. 94):

Práticas educativas que, ao recusar a violência da sedação dos corpos, não se reduzem a incentivar quem é o mais veloz, quem chega primeiro, mas que possam contribuir com a descoberta das singularidades de cada um e com o reconhecimento do corpo do outro.

Por dois motivos especiais, o convite se tornou um desafio. O primeiro foi ter que organizar discursivamente a prática de uma Educação Física de completa subsistência e o segundo foram os esportes selecionados: o voleibol remete a alta precisão e concentração, muita técnica e muita potência e o futsal, por ser irmão do futebol de campo, funciona como expressão cultural muito presente nas escolas brasileiras. E, como esportes, são banhados pelo senso comum. Assim, com essas características, mais separam que agregam, mais ressaltam as limitações que as transformam em possibilidades, comprometendo as aulas de educação física.

Nas condições substanciais de subsistência em que se encontra a Educação Física, tomamos por hipótese que o rol de ações que preponderam no ambiente das aulas está contaminado, como tudo o mais está, pelo arcabouço ideológico, cultural, social, político, geográfico e religioso ao qual estamos inseridos.

Subsistir, em sentido figurado, significa “viver em condições *impróprias e difíceis*”. Estas, por diferentes motivos, situações, interesses, são condições da Educação Física Escolar. A compreensão que se tem da Educação Física parece ser um dos maiores entraves para que ela aconteça de fato como disciplina escolar. E isso não é evidenciado tão somente pelos conteúdos escolhidos, mas também pela forma e pelo trato que eles recebem dos atores envolvidos. Destes alguns superam o desânimo, a má distribuição de verba, a falta de apoio, a falta de investimento, a falta de respeito, a corrupção etc., com seus esforços e profissionalismo. Não só por isso, mas também pela possibilidade de compartilhamentos, abrimos espaço para prestar nosso reconhecimento e agradecer aos professores participantes das oficinas pelo comprometimento e coragem de serem professores subsistentes. Neste contexto de dificuldades, encontramos uma Educação Física marcada pela

diferença, pelos limites e possibilidades desses corpos e também marcada pelos elementos culturais que a cercam. É esse o ponto que leva, a saber, de que Educação Física ou “Educações Físicas”<sup>16</sup> estamos falando.

Vemos, pois, a possibilidade de observar um corpo e seus limites, de investigar com diligência e rigor um corpo privado por um mundo afeito à velocidade, à produção e ao consumo, e de oferecer a esse corpo caminhos para compreender seus limites e suas possibilidades diante de uma prática hegemônica, culturalmente falando, mas não necessariamente a mais aceita. “Educações Físicas” nos permitem pensar que, ao mudar o argumento, se muda o corpo (MAGALHÃES, 2006, p.7). Mudando o olhar para o corpo, dialeticamente essas mudanças mudam também o argumento. Vale lembrar Volochinov, do círculo de Bakhtin: “Há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (VOLOCHINOV, 1997, p.106). Nosso objetivo é apresentar possibilidades de lidar com o corpo nessas condições, com essas limitações e nesse contexto diferenciado.

A prática de esportes, exige, sabemos todos, condicionamentos e preparos que a maioria dos alunos possuem de maneira diferenciada. Exige um domínio e uma estruturação que eles também possuem de maneira diferenciada. Estamos falando de valências, técnicas, habilidades, compreensões, apreensões etc. que se manifestam como tensões mais ou menos saborosas para os alunos e alunas. Quanto mais consideramos as diferenças, mais insistimos nesta idéia: aula – escola – aluno – professor – conhecimento - diversidade de corpos - de abordagens - de espaços - de materiais - de métodos – de percepções e concepções - sabores e dissabores.

Para onde direcionaremos os vetores? Com a oficina pretendemos sinalizar uma resposta e considerar que estamos na escola e nossa função passa por contribuições à formação geral dos alunos e alunas.

Diante desses vetores próprios das aulas de Educação Física, discutiremos, sem pretensões vaidosas: O que fazer em aula de Educação Física quando o conteúdo é esporte? Como tratar as diferenças e as limitações entre os alunos? Como considerar maneiras de recorrer aos próprios interesses, historicamente esportes? Como proceder ou derivar os trabalhos diante da diversidade de questões relacionadas ao gênero? E não falamos de pensar as diferenças somente em benefício

---

<sup>16</sup> A expressão foi usada pelo Professor Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, no seminário Educação Física em Diálogo, promovido pela Coordenadoria de Educação Física e Desporto do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto, em agosto de 2010. O seminário contou com a participação do Professor Jocimar Daolio e da Professora Andrea Moreno, além de vários alunos e alunas que compuseram mesas para discutir uma proposta para a Educação Física da instituição.

dos desfavorecidos no modelo hegemônico, mas também de pensar as diferenças e como trabalhá-las sem alijar do processo aqueles que, devido às suas histórias com o esporte, às suas experiências corporais ou ao domínio das técnicas se identificam com as práticas corporais no modelo vigente.

Este é o pântano: desenvolver esportes peculiares, como voleibol e futsal, considerando a força da diversidade numa perspectiva de não exclusão, numa Educação Física que apresenta condições impróprias e difíceis.

Algumas ideias, referências e metodologias para esse difícil mergulho são suporte para não reduzirmos a Educação Física. Esse é o ponto de partida. Sabemos que existem diferentes abordagens e concepções e que a Educação Física é muitas vezes mal compreendida, mal conduzida, com distorções desmedidas em relação a seus valores, seus fins e suas práticas. Mas nenhum desses movimentos pode, a nosso ver, reduzir a Educação Física desenvolvida na escola a uma prática descontextualizada da formação humana.

Uma Educação Física que considera os tempos, os espaços, os conteúdos como coisas naturais nos reserva o direito da dúvida. Ocupar um espaço corresponde a ocupar uma quadra? Usar um material corresponde a usar uma bola? Praticar uma atividade corresponde a praticar um esporte? O sim a essas questões sinaliza um modelo questionável. Temos empiricamente observado que, nesses casos, a minoria dos alunos e alunas é contemplada e também que é difícil implementar uma prática educativa, formadora, crítica, não excludente<sup>17</sup>. Esse modelo proporciona uma prática pedagógica respeitada na maioria das escolas que a realizam, apesar das nossas observações.

Com base na prática de alguns esportes, essa Educação Física dissolve suas possibilidades na acriticidade e descontextualização, resumindo-se a jogar, marcar, arremessar, chutar, chutar, chutar... Geralmente não aprofunda nas singularidades que diferenciam as pessoas e não evidencia as peculiaridades da aula de Educação Física, revelando-a como uma prática social, corporal, física, afetiva, cognitiva, mental, expressiva, psicológica, relativa, ideológica etc. A estratificação é um fato com o qual não concordamos, assim temos o intuito de chamar a atenção para as inumeráveis situações a que podemos nos submeter e que de fato ocorrem em uma aula de Educação Física. Situações que podem ser cruciais para o trabalho.

---

<sup>17</sup> Não usamos *inclusiva* por pensar que os alunos já iniciaram o processo de inclusão quando se matricularam na escola. Nossa função, como **professor**, é, a partir daí, cuidar dos meios pelos quais o processo acontecerá. Qualquer ação contrária passa a ferir esse processo. A função maior deveria ser não excluir, embora concordemos com especialistas quanto à extrema necessidade de praticar mais e melhor a inclusão.

Por fim, é importante para esta apresentação ressaltar o coletivo ao qual pertencemos. O que temos de preciso e precioso são essas diferenças, assim como as singularidades, a busca da compreensão do próprio corpo e uma relação de alteridade com o corpo dos outros, os espaços, os tempos e os objetos. Carmen Lúcia Soares (2001, p.128) afirma:

Talvez o corpo, por ser esta tela tão frágil onde a sociedade se projeta, possa ser o ponto de partida, hoje, para pensar o humano, para preservar o humano, este humano factível, inusitado, que guarda sempre uma réstia de mistério e, assim, romper com a auto-alienação que faz com que a humanidade viva a sua própria destruição como um prazer estético.

Consideramos, pois, a aula de Educação Física um espaço para pensar o corpo e pensar, a partir do corpo, os argumentos para romper com a auto-alienação e a inércia que nos permite a própria destruição como prazer estético.

A seguir, dividimos o texto em quatro partes. A primeira trata do contexto didático que consideramos fundamental para entender o desenvolvimento e propósito da oficina. A seguinte trata do alicerce para a estruturação da oficina, quando se apresentam os conteúdos abordados em futsal e voleibol, que foram denominados de *futebóis* e *voleibóis*. Depois, alguns princípios desenvolvidos no decorrer dos últimos anos e sustentados pela perspectiva histórico-cultural com as concepções de Vigotski e Bakhtin. E terminamos com algumas considerações.

## 2 CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (ANÁLISE EMPÍRICA)

Com base no acúmulo de vivências como professor de Educação Física há mais de 20 anos é que identificamos o quadro a seguir.

Nas aulas de Educação Física, em turmas de aproximadamente quarenta alunos, uns poucos, sempre em número inferior a dez, fardados com camisa dos seus times de futebol e embalados pelas tardes e noites de domingo ou de quarta-feira<sup>18</sup>, investem com muita força na ideia do que

---

<sup>18</sup> No Brasil a maioria dos jogos oficiais de futebol acontece nas noites de quarta-feira e domingo e são transmitidos por canais pagos e abertos da televisão.

deve ser feito em aula. São minoria. Reservada e eminentemente masculina. Defendem uma atividade com os pés, marcada pela competição, denunciada pela imitação do futebol de campo. E agregam aos seus preceitos, com relativa facilidade, a importância da prática do ranca na aula, nas aulas, em todas as aulas, nas práticas corporais, na Educação Física! É uma defesa simplória, corriqueira, quase sempre desprovida de coerência e muitas vezes dissimulada, desrespeitosa e agressiva.

Nesse auditório social (Bakhtin, 1996; 2003) escolar, podemos classificar a grande maioria dos demais alunos em peladeiros de plantão. Geralmente são habilidosos, tecnicamente falando, gostam da Educação Física desde que seja algum esporte. Facilmente se juntam aos primeiros, exceto quando a paixão é de rebuscado requinte em direção a outro esporte. Os demais se apresentam como desinteressados e desinteressadas, desgostosos e desgostosas, traumatizados e traumatizadas.

Nesse meio há aqueles que raramente se posicionam por estarem acostumados a uma Educação Física que quase sempre os desprezou, com uma linguagem cultural de total afastamento crítico dos acontecimentos em torno do conteúdo esporte ou da Educação Física de maneira geral. Para eles esse quadro exclusivo de desprezo é natural. Identificamos uma natureza humana difícil de aceitar, mas muito comum nas escolas, que conduz alunos e alunas a processos de exclusão e autoexclusão.

Uma regra basilar para aulas de Educação Física deveria ser não vincular a maneira de exercer uma prática a um espaço adequado. Muitos até perguntariam o que é adequado. Sabemos que o espaço educa e, justamente por isso, as ações em que o conteúdo é definido pelo espaço que se tem para trabalhar não contribuem para pensar a Educação Física além dos esportes. É uma tendência que nossas salas de aula sejam, antes de qualquer outra coisa, uma quadra. O patamar em que nos encontramos é aquele que se resume a bola, quadra, esporte e que consideramos um modelo questionável.

Quantos professores, quando alunos, numa aula de Educação Física, teceram argumentos a favor do ranca (?) e foram ludibriantes e embusteiros o suficiente para convencer muitos profissionais de que esse interesse era o da maioria. Paralelamente a tudo isso, esses mesmos profissionais identificavam alunos e alunas traumatizados, arredios, desacreditados com a profissão e o propósito com as aulas. Mesmo assim, tudo culmina em bola, quadra e esporte.

Mas, tornando-se professores, têm de fazer muita força para enxergar os horizontes, as possibilidades, as diferenças e as necessidades. Foi nesse contexto que uma aluna do terceiro ano, numa oportunidade em que estava descobrindo a Educação Física, enriqueceu nossa prática com a seguinte pergunta: o que um acadêmico de Educação Física faz durante cinco anos na faculdade, já que, para entregar a bola de futsal para os meninos, não carece de tanto tempo de estudo?

Quando enxergamos, até entregar uma bola para os meninos, torna-se difícil. O comprometimento faz indagar por quê, para quem e como. Não é tarefa fácil oferecer outras práticas pedagógicas no tempo/espço da Educação Física, promover diferentes formas de participação, pensar diferentes contextos para uma atividade, analisar as inerências e conjecturas a que um conteúdo, um aluno, um espaço, um planejamento estão sujeitos.

A seguir tentamos apresentar o que foram as oficinas, mas, com o perdão daqueles que delas participaram, apresentamos o que pretendíamos de fato com elas e talvez não tenhamos conseguido.

### 3 A OFICINA

Nossa principal referência para elaboração da oficina foi apostar na experiência com a Educação Física, na lida diária com a disciplina, peculiaridades, necessidades e instabilidades, em que o corpo tem como privilégio ser o elemento norteador para todas as ações.

A escolha de futsal e voleibol teve o propósito de fomentar as dificuldades. O futsal, autorizado pelo senso comum, as ressalta quando o propósito é desenvolver um trabalho didático-pedagógico, com o respeito que o ambiente escolar merece. O voleibol, além dessas premissas, em menor intensidade, é verdade, é reconhecidamente um esporte difícil pela complexidade dos gestos e pelas exigências que regulamentam o jogo.

No Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), Campus Ouro Preto, antiga Escola Técnica Federal de Ouro Preto, onde exercemos a profissão, trabalha-se com alunos do Ensino Médio em cursos profissionalizantes. São alunos vindos de escolas diferentes e muitas vezes de cidades diferentes. Suas experiências com a Educação Física variam de traumatizantes e insignificantes a muito significativas e saudosas. Nesse meio percebe-se uma lacuna quanto à valorização das práticas corporais, de maneira geral, e da disciplina como pilar para a organização de competências e habilidades.

Pela proposta de trabalho com as turmas de primeiros anos, busca-se preencher essa lacuna. Em cada um dos quatro bimestres há atividades diferentes. São elas os voleibóis, os futebóis, os jogos, brinquedos e brincadeiras e os arremessos, corridas, lançamentos e saltos. A ordem fica a critério de cada professor com suas turmas.

Para os segundos e terceiros anos, diversidade e autonomia são norteadores dos trabalhos. Como nossa oficina trata dos esportes e, segundo dissemos, regida pela nossa experiência, optamos por apresentar um pouco do que se desenvolve no IFMG.

Primeiramente é importante justificar por que voleibóis e futebóis. Justificamos por existirem diferenças, trabalho de inclusão, que geram necessidades diferenciadas, bem como demandas específicas individuais, para pequenos grupos e até para toda a turma. Voleibóis e futebóis deixam os professores sempre atentos às possibilidades de fazer o esporte como ele é e também flexibilizar a prática, as regras, as diferentes formas de execução, oficiais ou não. Deixam os professores atentos aos alertas de Mendes e Soares: “recusar a violência da sedação dos corpos e preservar o humano”.

Dessa maneira o voleibol pode ser realizado com jogador sentado, a altura da rede pode ser alterada, as equipes podem ter mais de seis pessoas, os limites da quadra podem ser outros, o número de toques pode ser maior, a maneira de tocar pode ser alterada. Até o objetivo pode ser comum a duas ou mais equipes, como manter a bola no alto. O jogo de futsal também pode ser alterado. Uma estratégia que tem sido interessante é a divisão da quadra por setores, fazendo uso de uma pessoa a mais por setor na equipe que tem a posse de bola. É o que vai ser visto a seguir.

Essas alterações não implicam deixar de ensinar o esporte como ele é institucionalmente, mas se percebe que, aumentando as possibilidades, se aumenta também a participação.

Alguns cuidados devem ser tomados antes de iniciar o trabalho:

- Realizar uma avaliação diagnóstica com objetivo de entender qual ideia os alunos fazem da Educação Física;

- Discutir e definir alguns combinados, deveres e direitos de alunos e professor, no que tange a comportamentos, participação, envolvimento com a proposta, avaliações, trato com os colegas, com o professor, com o espaço e com os materiais, o que se justifica pelo fato de os espaços para as aulas de Educação Física não serem vistos como sala de aula e de os conhecimentos serem menosprezados ou instrumentalizados;

- Traçar, de maneira planejada e minuciosa, os percursos a serem feitos em aula, para entender o esporte que está sendo tratado, menos como instituição esportiva e mais como prática corporal;

- Gerar, promover, incentivar e tencionar discussões que aprofundem o assunto, em que o respeito, as diferenças, os limites, as possibilidades, as regras, as habilidades, os biotipos, os recursos técnicos maiores ou menores, o conhecimento prévio, o gênero, o modelo esportivo hegemônico versus a prática corporal são adubados em nome da participação e da experiência corporal, como um acontecimento dialógico com repercussões nas relações de ensino, pois normalmente o esporte invade a escola, aprisiona os praticantes e dita as regras do jogo.

Esses pequenos cuidados são poderosas estratégias para o desenvolvimento de uma proposta concisa, concreta e institucional. Não são receitas, mas podem servir como um bom tempero para um trabalho sério. Oferecemos, assim, uma oficina que pretende evitar o aprisionamento mencionado. E apresentamos, a seguir, algumas das atividades desenvolvidas.

## FUTEBÓIS

Sabe-se que, na grande maioria das escolas, quando têm o privilégio de possuir um espaço decente para as aulas de Educação Física, esse espaço não é um campo de futebol. Mas, ainda assim, os desejos, as falas, as manipulações, os comportamentos dos alunos e até mesmo de alguns professores estão voltados todos para essa atividade, que tem uma raiz sociocultural muito significativa. Portanto as atividades a serem apresentadas pretendem possibilitar a participação coletiva, respeitando as diferenças e os limites dos alunos, sem perder a essência da modalidade, mas sem ficar escravo dela.

São atividades que, antes de habilidades técnicas, exigem respeito ao colega e, antes de domínio corporal e noção de espaço, exigem um raciocínio refinado para a compreensão das ações. Não falamos de respeito dessa maneira por acreditar que ele seja exigência para determinadas ações. Não. Respeito é princípio básico. Tratamos desta maneira porque acreditamos que muitas vezes é justamente o que falta, sobretudo para os meninos, nos momentos de se organizarem para as práticas. Embora apresentem mais condições técnicas, ou mais capacidade de imitação que as meninas, por motivos sociais, culturais e ideológicos por nós conhecidos, são elas que têm resolvido os problemas relacionados a essas atividades com mais notabilidade. Acreditamos, por observação, que os meninos ficam presos a um modelo, independentemente do que está sendo proposto em aula.

Várias dessas atividades são conhecidas, muitas vezes, com o objetivo de treinar passe, recepção e movimentação. Mas agora ganham outra dimensão. Outros sentidos. Outras atividades foram elaboradas por nós para atender aos anseios, superar dificuldades e promover a paridade entre os alunos.

## FUTEBOL GIGANTE

Precisamos de espaço livre e uma bola. Normalmente é uma bola com possibilidades de quicar muito: as bolas de plástico duro são ideais, as de voleibol atendem bem, as de futebol de campo e de handebol são interessantes, mas ficam pesadas e aumentam os riscos de lesão. O detalhe é que qualquer que seja a bola deve ser calibrada o mais possível. A alta calibragem da bola proporciona maior grau de dificuldade no domínio, o que contribui para nivelar a capacidade técnica da turma e é justamente o elemento que possibilita a participação de quase todos.

A atividade se resume à tentativa de dois grupos em marcar gols com essa bola. Evitamos dar mais detalhes, como em que gol cada equipe pontua, se o jogo é com os pés, com as mãos ou se isso não importa, qual é o espaço utilizado etc., como estratégia para perceber a capacidade dos alunos de executar a atividade e fazer uso das condições que lhes foram apresentadas.

É importante organizar as regras no andamento do jogo. Tencionar as discussões do que está acontecendo e por quê. Questionar os alunos sobre o material e a forma como ele foi oferecido. Criar estratégias para que, não quase todos, mas todos possam participar. Nesse aspecto, os alunos contribuem muito. Muitas vezes é suficiente, já com a aula em andamento, solicitar a eles que criem estratégias para que a atividade seja mais dinâmica e consigam resultados melhores.

É importante também que o professor tenha paciência com o que está propondo. É necessário não perder de vista que o modelo tradicional não está sendo seguido e que alguns alunos descobrem, de maneira surpreendente, que estão tendo a chance de efetivamente fazer uma aula de Educação Física escolar com o conteúdo esporte sem terem de reproduzir de maneira acrítica o que veem, ouvem, assistem ou praticam em outros espaços/tempos. E que a maioria dos alunos tem dificuldades ou aqueles que dominam um certo tipo de jogo têm dificuldades com o espaço, as pessoas e a bola.

## PASSES SUFOCANTES

Encontramos essa atividade no livro *Basquetebol: metodologia do ensino*, de Moacyr Daiuto (1991). A atividade é denominada pelo autor de passes sufocantes e suas recomendações são, após passar a bola, trocar de posições. Propomos a mesma atividade sem enfatizar trocas, mas deslocar-se após o passe. Consideram-se 10 participantes e 4 se posicionam formando um retângulo. Para entender a distribuição, considera-se cada vértice um aluno e, no sentido horário, são respectivamente 2, 4, 7 e 9. Entre 4 e 7 (um dos lados maiores) posicionam-se, de maneira equidistante, 5 e 6; do outro lado, entre 2 e 9, em frente a 5 e 6, respectivamente se posicionam 1 e 10. Para encerrar o posicionamento, entre 2 e 4 (um dos lados menores) posiciona-se, de maneira equidistante, 3; do outro lado, entre 7 e 9, em frente a 3, se posiciona 8. Duas bolas são usadas, podendo começar com 1 e 6.

- 1 passa para 2 e vai para o lugar de 6, enquanto 6 passa para 7 e vai para o lugar de 1.
- 2 passa para 3 e vai para o lugar de 7, enquanto 7 passa para 8 e vai para o lugar de 2.
- 3 passa para 4 e vai para o lugar de 8, enquanto 8 passa para 9 e vai para o lugar de 3.
- 4 passa para 5 e vai para o lugar de 9, enquanto 9 passa para 10 e vai para o lugar de 4.

Nesse momento só 5 e 10 estão ainda em seus lugares de origem e vão passar a bola para 1 e 6 respectivamente. Depois do passe, 5 vai para o lugar de 10 e 10 vai para o lugar de 5. A partir daí, a movimentação é a mesma.

Reforçamos que a atividade é proposta sem muito aprofundamento, mas proporcionando aos alunos um clima de desafio. Vale ressaltar algumas considerações observadas na realização desta atividade:

- Alunos e alunas que dominam algum esporte se sentem autossuficientes por dominar a técnica do passe e da recepção e não se envolvem com a compreensão da atividade.

- Alunos e alunas que acham que dominam algum esporte se complicam na movimentação.

- Esses dois tipos ainda se enclausuram na necessidade de fazer o exercício com sincronia, velocidade, retidão e precisão: é a melhor maneira que encontram para se aproximar do esporte que conhecem ou, com muita generosidade, das práticas corporais com as quais se identificam.

- A atividade, embora proposta em sua origem de maneira sincrônica, veloz, esportiva etc., pode ser feita de maneira lenta e sem sincronia. Os alunos demoram a perceber que são duas bolas independentes e, devido à movimentação proposta, 1, 2, 3, 4 e 5 tocam apenas em uma bola e 6 a 10 tocam apenas na outra bola.

- Dependendo da compreensão da turma, pode-se retirar uma bola e manter a movimentação com uma bola imaginária. Esse recurso, assim como bolas de cores diferentes ou uma bola com as mãos e outra com os pés, ajuda no entendimento do exercício, o que leva ao domínio do espaço, da movimentação e da relação com os colegas.

## RELÓGIO

A terceira atividade que gostaríamos de destacar segue os mesmos princípios dos passes sufocantes e chamamos de relógio. Em círculo, o jogador do centro sempre joga a bola para os colegas, que, girando em sentido previamente definido, a devolvem para ele no centro. A ideia é que a bola seja passada sempre no mesmo raio e o deslocamento dos alunos seja ritmado pela velocidade dos passes.

## TROCA CIRCULAR

É outra atividade e funciona da seguinte maneira: o posicionamento é o mesmo do relógio. A atividade se inicia com um dos alunos do círculo passando a bola para o aluno do centro e deslocando-se para o centro. Este passa a bola para o próximo, considerando que o sentido foi previamente definido, e vai para o lugar que ficou vazio. Assim a atividade segue.

Tanto nos Passes Sufocantes e no Relógio como na Troca Circular, os passes podem ser feitos com as mãos ou com os pés. Retirar ou introduzir bolas é um desafio para os alunos. É comum se confundirem no deslocamento, no que fazer com a bola, no ritmo, na velocidade. É comum também relaxarem com a atividade diante das dificuldades que surgem.

É a partir dessas atividades e do que elas provocam que o futebol é praticado proporcionando aos alunos um refinamento das ações em relação à ocupação do espaço, aos deslocamentos e à consideração de com quem estão jogando.

Outras atividades, como Jogo dos 10 Passes, Futebol Triangular, Gol Parcial, Futebol por Setor e Totó Humano, podem compor a proposta.

## JOGO DOS 10 PASSES

A turma é dividida ao meio. As metades tentam passar a bola 10 vezes entre seus pares, contando em voz alta e pontuando ao alcançar a meta. Cabe à metade que não tem a posse de bola impedir, tomar a posse da bola e tentar fazer os 10 passes.

## FUTEBOL TRIANGULAR

Um grande triângulo é marcado num espaço livre. A turma é dividida em três equipes. Somente uma bola é usada. Cada equipe pontua levando a bola por dentro do triângulo até o seu respectivo vértice, onde há um receptor. As equipes podem ocupar qualquer lugar no espaço pré-estabelecido, mas, dentro do triângulo, se altera a regra: à medida que o triângulo afunila em direção ao vértice, diminui o número de pessoas naquela região, tanto para a defesa quanto para o ataque. Para facilitar, algumas linhas podem ser traçadas no triângulo.

## GOL PARCIAL

Três pequenos gols são feitos com cones (garrafas de refrigerante cheias de areia) e distribuídos aleatoriamente num espaço livre. A turma é dividida ao meio. O objetivo é passar com a bola dominada entre os cones. Para cada vez que passa entre os cones com a bola dominada, a equipe faz um terço de ponto. Portanto, para completar o ponto, a equipe deve passar mais duas vezes, ou seja, entre os outros pares de cones.

## FUTEBOL POR SETOR

A quadra é dividida, no sentido longitudinal, em três regiões: meio, defesa e ataque. A turma é dividida ao meio e cada metade se divide em três, ocupando as regiões. Os componentes de uma região não podem invadir a outra. Para chegar da defesa ao ataque ou do ataque à defesa, a bola deve obrigatoriamente passar pelo meio. Somente os jogadores dos ataques podem marcar gols. Esta atividade pode ser combinada com o Totó Humano.

## TOTÓ HUMANO

Alunos e alunas se posicionam como no Totó: uma linha defensiva, uma no meio e outra no ataque. Essas linhas se movimentam apenas para a direita e para a esquerda. Os integrantes de cada linha podem dar as mãos ou não e girar no eixo longitudinal do corpo.. É uma bela atividade para motivar a participação de todos por não haver contato físico, mas preservar muitas ações relacionadas ao jogo. Os participantes, tanto os mais habilidosos quanto os menos habilidosos tem a oportunidade de dominar e passar a bola sem a pressão do jogo tradicional.

## FUTEBOL TEMÁTICO

A turma se divide em várias equipes de cinco ou seis alunos. Escolhem um tema e participam de um campeonato interno na turma, em que toda a organização da equipe deve girar em torno do tema escolhido: uniforme, nome da equipe, estilo de jogar, torcida, caso tenha, formas de comemoração etc.

Em todas essas atividades se pode introduzir a figura do curinga, que pode ter funções das seguintes ordens: ser mais um quando a equipe tem a posse de bola, ser mais um quando a equipe tenta recuperar a bola, ser um que tenha mais liberdade de deslocamento nos espaços ou até mesmo um que não forme duplas. Essas definições variam em consonância com as necessidades individuais e/ou coletivas dos grupos e são estratégias de inclusão. O curinga pode ser ainda uma dupla ou um trio.

Estamos construindo, um formato em que há um curinga no Totó Humano por setor. Acreditamos que essa possibilidade pode ser um excelente recurso para quem está começando a ter contato com o jogo e apresenta dificuldades no domínio e na condução da bola.

Desenvolver atividades em duplas é uma excelente estratégia que pode ser introduzida de acordo com a evolução da turma, para conter ou incitar novas reações, a partir do momento em que,

de mãos dadas, os alunos podem promover outros modelos de participação, outras organizações individuais e/ou coletivas.

## VOLEIBÓIS

Como dissemos no início, o voleibol é um esporte coletivo com altíssimas exigências gestuais, além das exigências de potência, precisão e concentração. Quanto mais esses elementos aparecem com qualidade, mais chances uma equipe tem de vencer uma partida. Mas devemos reafirmar nosso lugar: a escola. E, assim, buscar a maneira como o voleibol acontece nas aulas de Educação Física.

Praticamente todas as atividades sugeridas para o futebóis podem ser trabalhadas com voleibóis. Isso porque o objetivo inicial é de desconstrução de um modelo, rompendo com a lógica esportiva para incrementar a possibilidade de participação crítica e contextualizada nas aulas de Educação Física.

Trabalhamos em duas frentes. Primeiramente despertando nos alunos que o seu jeito de fazer é próprio, único e, antes de ser uma falta de técnica ou um não saber, é o seu jeito de fazer. Depois, transformando esse jeito de fazer em uma ação coletiva em que todos se reconhecem. O coletivo, a leitura dos limites do outro, ajudar e ser ajudado passam a ser os principais requisitos para a aula.

Em nenhuma situação a técnica, a potência ou a precisão podem estar em primeiro plano. A intenção é tirar o aluno ou a aluna do lugar e proporcionar descobertas prazerosas e motivacionais. Para isso, usamos diferentes recursos para que consigam fazer todos os fundamentos do voleibol à sua maneira. Saque, passe, levantamento (simplificado para toque por cima), ataque, bloqueio e defesa são feitos sem exigências maiores. Os alunos recebem orientações positivas para cada ação.

Os exercícios são simplificados, a rede é colocada abaixo das alturas oficiais e, normalmente, utilizam-se muitos materiais para ajudar no sucesso individual dos alunos, como elástico, bastão de madeira (cabo de vassoura), barbante, jornal, bolas de diferentes tamanhos, bancos, cones, steps (escada), toalhas, sacolas de plástico etc. Com esses equipamentos se pretende ampliar as experiências corporais dos alunos, colocá-los em contato com um mundo que foi negado à maioria. Criamos e os incentivamos a criar movimentos e exercícios que, vinculados às exigências mínimas do jogo de voleibol, fazem com que o jogo aconteça.

Porém, antes de descrever alguns exercícios, gostaríamos de dividir os princípios que norteiam nosso trabalho com o voleibol. Sobre eles é importante ressaltar que foram criados com base num

estatuto que privilegia uma concepção de homem em processo. Foram as características do jogo e as dificuldades que elas promovem que nos fizemos, ao longo dos anos, desenvolver esses princípios. A não retenção da bola, o limite de toques, a exigência de mobilidade e precisão, a interdependência entre os fundamentos são exemplos das dificuldades com este esporte.

Os princípios são amparados na alteridade e na dialogia bakhtinianas. São eles princípio da ajuda recíproca, efeito sombra, princípio da continuidade e princípio da carnavalização e realismo grotesco. São conceitos presentes na obra de Mikhail Bakhtin, considerado por alguns como o filósofo da liberdade, que diz: “quando nos olhamos dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos” (Bakhtin, 2003, p.21). É com a existência do outro que o processo é organizado. O autor chega a dizer: “a última palavra caberia à nossa própria consciência e não à consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente” (Bakhtin, 2003, p.14).

Debruçando nas suas ideias como contrapasso às exigências da técnica, da precisão e da potência, encontramos alternativas, como fazer do voleibol um exercício de aproximação dos alunos, de superação dos próprios limites. Um exercício de colaboração, de respeito e de motivação.

Desde o início do trabalho, os alunos são incentivados a buscar o conhecimento de si e dos outros, a ler as condições, as limitações de todos os envolvidos, a compreender a lógica do jogo e tudo isso é mais importante do que dominar as técnicas. O compromisso consigo, com o trabalho e com o outro são chaves para as relações de ensino. Todas as definições são coletivas assim como os encaminhamentos e as ações. E os princípios para jogar sustentam essas ideias.

É preciso afirmar sempre que consideramos que todos sabem jogar, cada um à sua maneira. Costumamos dizer aos alunos que eles não jogam como o melhor jogador do mundo, mas o melhor jogador do mundo também não joga como eles. Isso ressalta toda a liberdade de ação que queremos incentivar em nossos alunos a partir das suas singularidades.

Os princípios:

- Ajuda recíproca

Consiste em ajudar e ser ajudado. No voleibol isso acontece direcionando a bola o mais suave e preciso possível: passadores ou defensores para levantadores, levantadores para atacantes. Nos voleibóis, com o pouco contato com a modalidade e todas as dificuldades que ela nos revela, nossa função passa a ser jogar a bola para cima e pedir ajuda. É importante procurar conhecer o outro, para fazer de uma maneira que o contemple. O outro, por sua vez, procura saber os limites em que as

coisas estão acontecendo e os limites em que a ajuda lhe está sendo oferecida para que possa completar a ação coletiva. Cada um faz à sua maneira, com compromisso e contando com o outro.

- Efeito sombra

Durante um exercício, uma atividade ou um jogo, cada aluno/aluna é adotado por outro aluno/aluna. A função de quem adota é dirigir palavras de incentivo ininterruptamente. No início cada aluno/aluna tem para si um responsável. É difícil para os alunos exercer essa dedicação explicitamente, mas, à medida que apreendem, fazemos e propomos o incentivo em cadeia: A incentiva B, que incentiva C e assim sucessivamente. Ou mesmo duas, três ou até quatro pessoas incentivam uma. Sugerimos que o incentivo seja, fisicamente falando, o mais próximo possível da pessoa incentivada. O ápice do efeito sombra é todos incentivando todos, até quem está sendo incentivado. Podemos, em determinado momento, associar ao incentivo outro tipo de ajuda, se necessário, como, além do incentivo verbal, um toque na bola, facilitando a ação do incentivado ou jogando para/com ele.

- Continuidade

É a ideia de processo. Nada vai parar. Os elos se organizam e se reorganizam a todo instante. As relações de ensino não param, as contribuições não param, o jogo não para, os incentivos não param. Podemos associar este princípio à ideia de significação e ressignificação. À imanência dos sentidos.

- Carnavalização e realismo grotesco

Fazer voleibol sem considerar, em primeira mão, o refinamento dos gestos e os princípios do treinamento desportivo é uma contraposição que se articula ao que Bakhtin chama de carnavalização e realismo grotesco. Há uma inversão de valores em relação ao que está posto axiologicamente no mundo oficial. Enquanto as regras para a prática do voleibol de rendimento giram em torno da técnica e da precisão, nos voleibóis as regras são o inacabamento e a liberdade pautados por uma concepção de mundo e de homem sempre em construção. Fazer com o outro pela ciência do diálogo. Ao lado do mundo oficial, um segundo mundo, uma segunda vida, e é nessa maneira paralela que os alunos encontram um jeito de fazer voleibol.

Seguem algumas sugestões de exercícios para o voleibol.

## PRESSÃO NO TOQUE

Em duplas, com uma bola. Um aluno segura a bola em posição de toque e o outro apoia as mãos por cima da bola e pressiona para baixo. O exercício é feito sincronicamente com um pressionando o suficiente para que o outro tenha uma resistência ao executar a flexão e a extensão de braços e pernas. É um exercício extremamente analítico, mas contribui significativamente para promover nos alunos a capacidade de jogar a bola para cima. Alterar a pressão na bola, bem como a velocidade de execução do exercício, ajuda consideravelmente na apreensão do exercício. Pode ser feito tanto no toque por cima quanto na manchete.



FIGURA 1 | Pressão no Toque

Fonte: Arquivo do Subprojeto Corpo e Movimento

## JOGO DE TRIOS

Jogo muito dinâmico em que trios se posicionam no final da quadra, de um lado e de outro, tendo a rede armada ao centro. O jogo inicia-se com um leve saque e os trios disputam um ponto apenas. O trio que pontua permanece na quadra e o outro sai, enquanto o próximo trio entra sacando e o jogo segue nessa ordem.

### **Voleibol Sentado**

Com uma grande bola, duas equipes jogam uma partida de voleibol em que todos os membros estão sentados.

### **Voleibol à Beira da Quadra**

Neste jogo, além das equipes em quadra, o restante da turma se posiciona em torno e participa do jogo quando a bola vai para fora da quadra. Combinado com o jogo de trios, é uma excelente opção para uma atividade dinâmica, com todos os alunos ao mesmo tempo.

## REDE MÓVEL

A turma é dividida em três grupos. Um grupo se posiciona no meio, no lugar da rede, e os outros dois grupos se posicionam em fila, de frente para a rede, e jogam uma partida. Os grupos mudam de lugar à medida que o grupo do meio consegue tocar a bola.

## VOLENÇOL

Jogo de voleibol em duplas. Cada dupla segura um lençol ou uma toalha, domina e lança a bola com esse material. O jogo pode ser com quartetos e com várias duplas ou quartetos ocupando a quadra ao mesmo tempo. Ajuda na mobilidade e na cumplicidade entre os participantes.

## TOQUES EM SEQUÊNCIA

Consiste na realização de toques em diferentes posicionamentos e número de praticantes. Por exemplo: duplas com um de frente para o outro, em distância curtíssima, para evitar lesões, facilitar o toque, aprender a controlar a força e direcionamento da bola para cima. Outra situação

interessante é a seguinte disposição: quatro alunos, A de frente para B, C de costa para B e de frente para D. A toca para B e recebe de volta tocando em seguida para D, que toca para C. C toca para D, que toca para A, e assim segue. O exercício pode ser feito com a rede entre B e C. A distância entre alunos/alunas deve ser considerada da seguinte maneira: quanto menos habilidade e/ou força para executar o toque, mais perto devem se posicionar.



FIGURA 2 | Toques em Sequência  
Fonte: Arquivo do Subprojeto Corpo e Movimento

Essas pequenas atividades, individuais e coletivas, oferecidas aos alunos devem ser contaminadas por entusiasmo e confiança. Sempre se deve simplificar os exercícios para que os alunos adquiram firmeza ao fazer. Sempre reforçar a ideia de que todos sabem fazer.

## 4 CONSIDERAÇÕES

Todorov (2003, p.XXXII), tentando resumir o pensamento de Bakhtin, diz “O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício”. Esse enunciado é extremamente perigoso. Uma possibilidade de relativização tão forte deveria ser risco para uma área como a Educação Física, em que a eficiência, o resultado e a técnica ecoam de maneira incomparável. Na mesma medida, é instigante, porque não dominamos o sentido, não dominamos a interpretação e não dominamos o exercício que praticamos para a liberdade. Podemos, então, caminhar e querer mais o caminho, como orientador, do que a chegada. Orientamo-nos com outro princípio: assim como Vigotski (2000), elegemos o processo de mudança como parte do requisito básico do método dialético.

Acreditamos que isso torna possível a orientação pelas relações de ensino e pelo que elas suscitam. Acreditamos que os enquadramentos e as sistematizações perdem muito no campo da Educação Física porque as produções de sentido são realizações acontecentes, ao passarem pelo corpo: inquieto, lugar de tensões, único e múltiplo, simultaneamente lugar de registro e quem registra.

Em outros espaços e tempos escolares, o corpo não está tão exposto, não é tão visível, não é o foco dos acontecimentos e não é o reunidor essencialmente físico do conhecimento tratado. Falamos de tonalidades, rancores, vincos, ranhuras, rugas, carquilhas, sulcos e engelhos como desgastes, como marcas que se registram primordialmente no tempo/corpo. São pertencimentos, méritos e padecimentos que se acumulam e formam.

Considerar o caminho como meio significa não perder nas relações de ensino os impactos de todo dia, de todas as aulas, nas relações com os objetos, com a proposta, com os espaços e com os alunos e alunas. Podemos não saber o efeito exato desses impactos, quantificá-los, explorá-los da melhor forma, da forma mais intensa ou correta, mas o que importa é explorá-los. Colocá-los em evidência. E buscar, sobretudo, a coerência com uma proposta que considera o lugar, os sujeitos e o que eles suscitam.

O universo da Educação Física escolar é mobilizado por ações, dúvidas, experiências e contradições, somadas às contradições, experiências, dúvidas e ações do outro. É um auditório de

revelações cotidianas onde a única intersecção que se encontra está nas diferenças que se estabelecem nas relações de ensino, que, no caso da Educação Física, são relações de ensino repletas de peculiaridades.

Podemos pensar essas diferenças e peculiaridades como um ponto de partida para nossas ações de professor de Educação Física. Por excelência gostaríamos de chamar a atenção para uma diferença que é palpável, do dia a dia, inegável mesmo diante das leis que tentam igualar as pessoas: somos diferentes não só por nossas limitações ou possibilidades físicas, emocionais, culturais, mnemônicas, comunicacionais, históricas. Somos diferentes porque essas limitações e possibilidades nos afetam e nos constituem de maneiras diferentes. E reforçamos o movimento dessa concepção, em seu sentido mais denotado, quando acreditamos que as limitações e possibilidades, afetando e constituindo, afetam e constituem reciprocamente todos, mas diferentemente. cremos que esse visível alargamento das diferenças deve ser um fator de aproximação, na medida em que deve aumentar o respeito, a cooperação, a compreensão e nossa percepção de que é o nosso olhar para o outro como anormal que nos marca como normal, destacando nossas dificuldades em lidar com o diferente.

Portanto, ao pisar na sala de aula, encontramos pessoas diferentes. E peculiaridades da Educação Física nos permitem olhar e tratar essas pessoas desunificadamente, desuniformizadamente. E a dúvida quanto a esse viés pode ser amenizada se pensarmos que, por serem diferentes, podem ser olhadas e tratadas diferentemente.

Na Educação Física que praticamos e em que acreditamos, o corpo pergunta por que deve marcar, chutar, driblar, atacar, defender, saltar etc., mais do que dançar, gingar, lutar, brincar, divertir-se etc. Diferentes corpos querem saber por que força, velocidade, agilidade, potência etc. têm que prevalecer.

Qual é a lógica? Como essa lógica pode transformar a prática em um simples fazer por fazer? Quando se fala de sentido e significado, amparado pela perspectiva histórico-cultural, não pode haver abstinência ou negação da alteridade, da compreensão, do próprio sentido e do significado. É impossível ao homem não significar (Smolka, 2003).

Estamos em busca do que isso representa como movimento. O que representa compreender a importância da velocidade antes de ser veloz? O que representa compreender a importância da força antes de ser forte? O que representa compreender o jogo antes de ser capaz de colocar em prática certos deslocamentos e ter condições físicas para executar certas movimentações?

Essas questões se dissolvem na Educação Física de maneira tensa, em que a verbalização tem força de registro corporal juntamente com a execução. A técnica se dissolve no prazer. A falta de

precisão se dissolve na ajuda coletiva, sempre recíproca. As valências se dissolvem no respeito às diferenças. Cremos que isso torna a Educação Física menos excludente, mais cultura escolar. Menos absurda e mais prática corporal coletiva e enriquecida por alteridade e reciprocidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. 3ª ed. São Paulo: Brasília: Hucitec: Edunb, 1996.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

DAIUTO, Moacyr. *Basquetebol: metodologia do ensino*. São Paulo: Hemus, 1991.

MAGALHÃES, R. S. de. *Corpo e palavra: signos da corporalidade na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 2006.

MENDES, Maria Isabel de Souza. Educação Física: prisioneira do século XIX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 85-96, jan 2004.

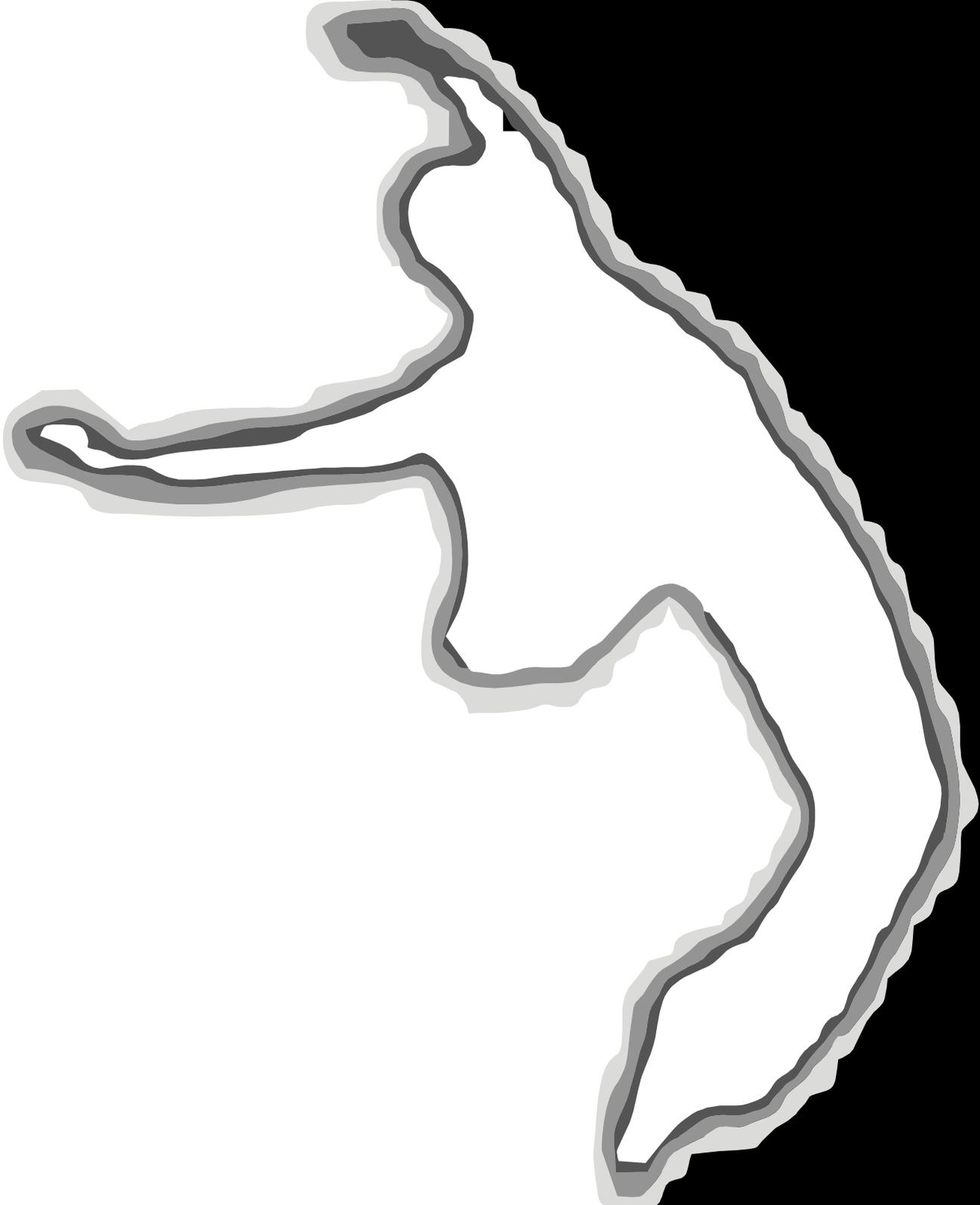
SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza et al. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia (org.) *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

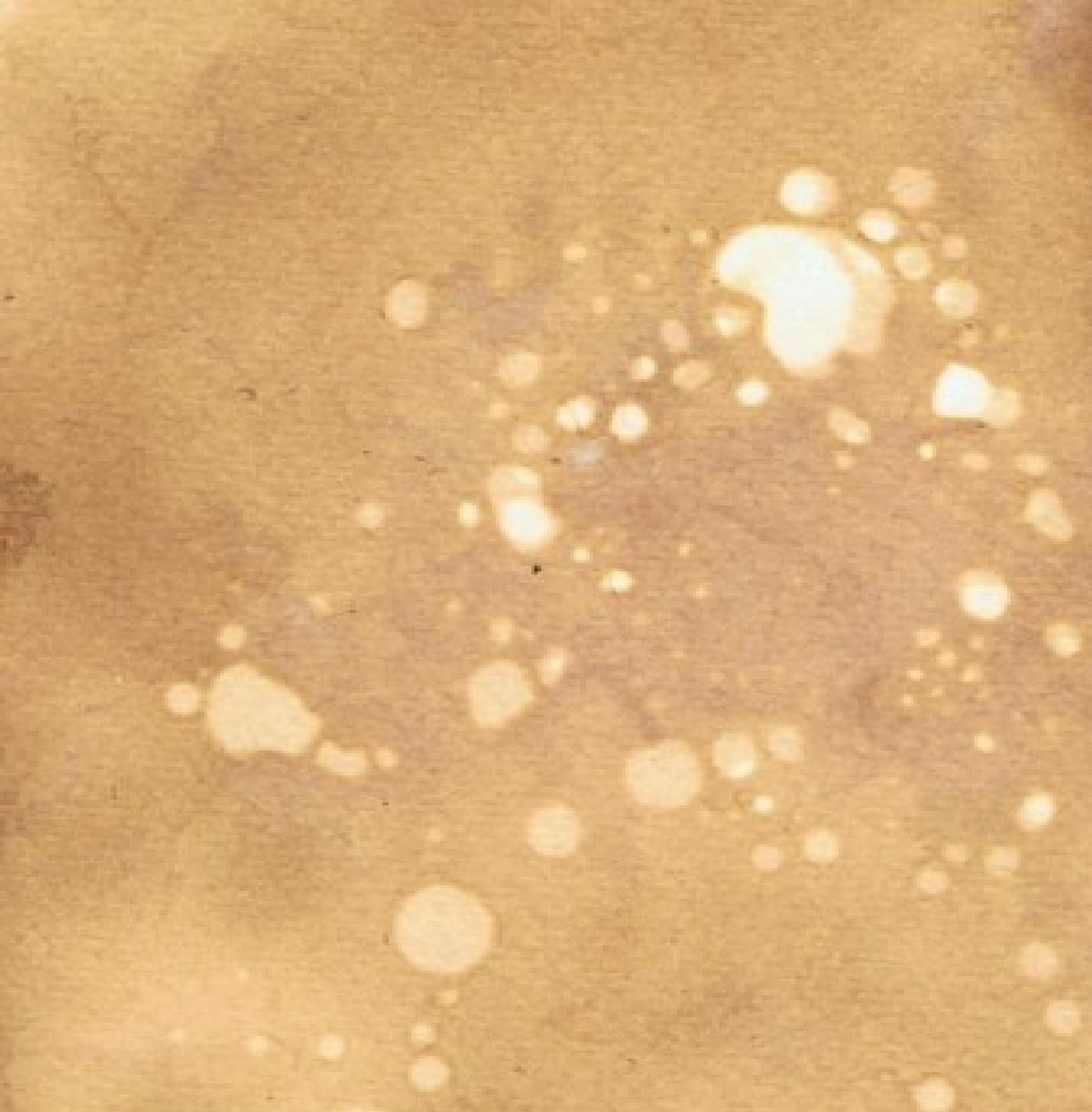
TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 4ª ed. SP: Hucitec, 2003.

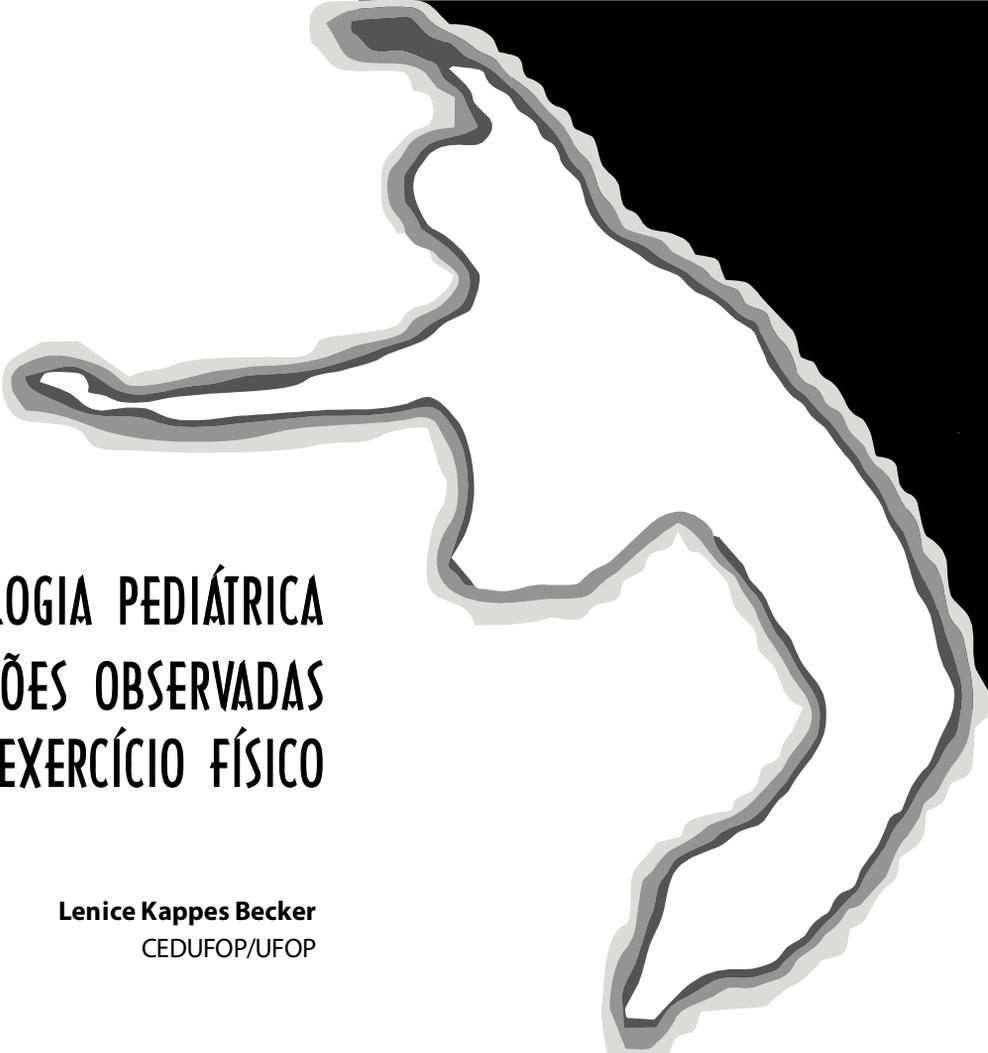
VIGOTSKI, Lev Semenovich *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto; Luís S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 6ª ed. SP: Martins Fontes, 2000.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8ª ed. SP: Hucitec, 1997.



## CAPÍTULO IV





# FISIOLOGIA PEDIÁTRICA ALTERAÇÕES OBSERVADAS COM O EXERCÍCIO FÍSICO

**Lenice Kappes Becker**  
CEDUFOP/UFOP

**A**

cada década fica mais evidente a importância da prática regular de exercício físico desde as idades mais precoces. O desenvolvimento do hábito da prática de exercícios físico atua como fator fundamental no controle e prevenção de doenças associadas ao sedentarismo. Com a ênfase e a crescente popularidade dos benefícios do condicionamento físico, é preciso compreender os aspectos fisiológicos relacionados ao exercício na população

pediátrica. As crianças não devem ser vistas como adultos (BOISSEAU & DELAMARCHE, 2000), pois apresentam, em cada estágio do seu crescimento, particularidades relacionadas com importantes alterações consequentes do desenvolvimento dos sistemas muscular-esquelético, nervoso e endócrino. O desenvolvimento desses sistemas bem como as alterações fisiológicas observadas ao longo do crescimento contribuem, em grande parte, com as alterações fisiológicas e metabólicas observadas durante a prática do exercício físico (BOISSEAU & DELAMARCHE, 2000; MALINA & BOUCHARD, 1991).

Vários fatores fisiológicos mostram que crianças e adolescentes apresentam de fato diferentes respostas fisiológicas durante a prática do exercício físico muitas vezes dependentes do nível de maturação biológica, já que, à medida que crescem, desenvolvem quase todas as suas capacidades funcionais (MALINA & BOUCHARD, 1991; FALGAIRETTE et al., 1991).

Crianças e adolescentes estão, a cada dia, mais sedentários, pois a maioria das atividades diárias é, por exemplo, assistir à televisão e jogar videogame. Sabe-se que a prática regular de exercício físico na infância desenvolve o hábito na vida adulta (MELLO et al., 2004). Dentre os profissionais que atuam nessa fase, o profissional de Educação Física, principalmente o que atua na escola, possui papel fundamental na introdução de bons hábitos importantes na promoção saúde (PELLANDA et al., 2002).

Para atender à necessidade do desenvolvimento das capacidades físicas envolvidas na prática regular do exercício físico, o professor de Educação Física deve implementar estratégias de avaliação. A oficina “Fisiologia do Exercício na Educação Física Escolar”, desenvolvida no Projeto “Novos Talentos” procura reforçar a importância da avaliação física de crianças e adolescentes na escola. Além disso, pretende esclarecer as diferenças das respostas fisiológicas observadas em crianças durante a realização do exercício físico. O objetivo, portanto, é oferecer aprofundamento sobre o comportamento fisiológico das crianças e ferramentas práticas e viáveis de avaliação e controle da aptidão física dos alunos.

## 1 COMPORTAMENTO CARDIOVASCULAR

Em relação ao comportamento cardiovascular de crianças e adolescentes, o que se observa são importantes alterações em frequência cardíaca, volume de ejeção sistólica, débito cardíaco e diferença arteriovenosa de oxigênio, tanto em exercícios de intensidades máximas como submáximas (MALINA & BOUCHARD, 1991; VINET et al., 2002; TURLEY & WILMORE, 1997; ROWLAND, 1996).

A resposta da frequência cardíaca durante o exercício, como se observa na Figura 1, apresenta maiores valores em crianças, quando comparadas aos adultos. A maior frequência cardíaca observada em crianças para a mesma demanda de trabalho deve-se a um mecanismo de compensação e manutenção do débito cardíaco, uma vez que elas apresentam menor volume do coração, menor volume sanguíneo e, subsequentemente, menor volume de ejeção sistólico. Além dessas variáveis, outros fatores, como maior ativação dos quimiorreceptores periféricos devido a maior acúmulo de subprodutos do metabolismo muscular, podem contribuir com maior resposta de frequência cardíaca durante o exercício. Essa maior estimulação proveniente da periferia observada em crianças pode estar relacionada ao menor recrutamento de unidade motoras do tecido muscular esquelético para a mesma demanda de trabalho, impondo maior sollicitação mecânica por unidade de músculo.

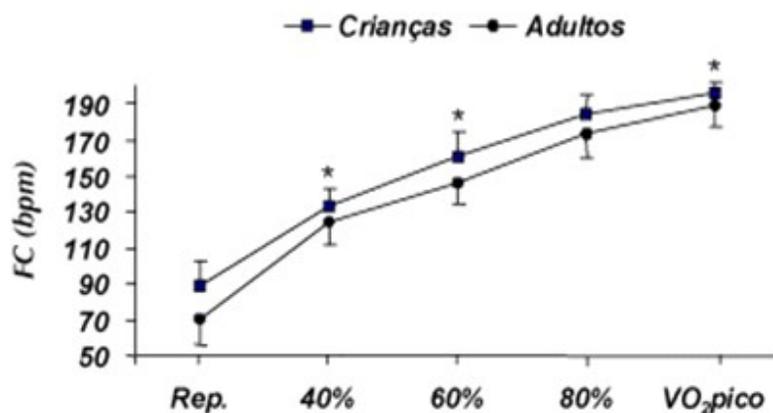


FIGURA 1 | Resposta da frequência cardíaca durante o exercício, \*  $p < 0,05$  mostra diferença entre os grupos.

Fonte: Adaptado de Vinet et al., 2002.

A maior resposta da frequência cardíaca observada em crianças durante o exercício físico pode estar também relacionada, em parte, ao controle da temperatura corporal. As crianças apresentam reduzida capacidade evaporativa de dissipação do calor corporal, logo dependem mais das vias de

perda de calor: convecção e radiação (BAR-OR, 1983; DELAMARCHE et al., 1990). A perda de calor por essas vias (convecção e radiação) aumenta a redistribuição do fluxo sanguíneo para as áreas superficiais corporais, diminuindo a quantidade do volume sanguíneo central e provocando, desse modo, aumento da frequência cardíaca para manutenção do débito cardíaco (BAR-OR, 1983).

O volume sistólico (quantidade de sangue ejetado do ventrículo esquerdo durante uma sístole) de crianças, durante o exercício físico, mostra valores menores em comparação com o de adultos. O comportamento da curva do volume sistólico é semelhante em crianças e adultos, ou seja, ocorre um comportamento curvilíneo com platô. Apesar da cinética do volume sistólico ser semelhante entre crianças e adultos, a população pediátrica apresenta resposta de força de contração do ventrículo esquerdo menor e, como consequência, menores valores de volume sistólico, tanto no repouso como durante a realização do exercício (submáximo ou máximo) (VINET et al., 2002; TURLEY & WILMORE, 1997; ROWLAND, 1996) (Figura 2). Dentre os possíveis mecanismos envolvidos na menor capacidade de ejeção ventricular esquerda observada em crianças, pode-se citar: menor volume cardíaco e sanguíneo (MALINA & BOUCHARD, 1991; VINET et al., 2002; TURLEY e WILMORE, 1997), menores níveis de catecolaminas circulantes (LEHMANN, KEUL, KORSTEN, 1981), menor responsividade dos receptores beta-adrenérgicos (MIDEDEKE, REMIEN, HOLZGREVE, 1984) e menor força de contração das células miocárdicas (TURLEY, 1997).

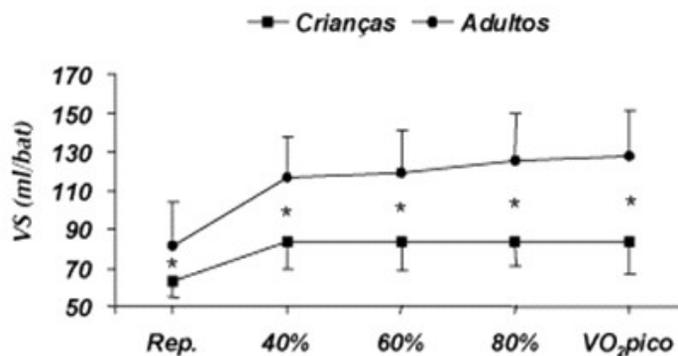


FIGURA 2 | Resposta do volume sistólico durante o exercício, \*  $p < 0,05$  mostra diferença entre os grupos. Fonte: Adaptado de Vinet et al., 2002.

O débito cardíaco, que representa a quantidade de sangue ejetada pelo ventrículo esquerdo por minuto, em consequência das variáveis apresentadas, é menor em crianças durante o exercício físico. Turley & Wilmore (1997) observaram que o débito cardíaco para dada demanda de trabalho ( $VO_2$ ) foi de 1,0 a 2,9 l/min mais baixo em crianças, em relação ao verificado em adultos. Os achados da literatura (TURLEY & WILMORE, 1997) atribuem o menor valor do débito cardíaco em crianças ao menor volume cardíaco, assim como ao menor volume de ejeção sistólico. As dimensões do coração aumentam com a idade, até o alcance da maturação biológica, em conjunto com o aumento da massa corporal, e esse aumento está relacionado tanto com a elevação do volume de ejeção sistólico como do débito cardíaco (TURLEY & WILMORE, 1997).

A diferença arteriovenosa de oxigênio pode ser definida como a diferença no conteúdo de oxigênio entre o sangue arterial e venoso misto (WILMORE & COSTILL, 1999). A avaliação dessa variável indica a capacidade de extração de oxigênio, no nível periférico, por parte dos tecidos metabolicamente ativos. Crianças apresentam valores mais elevados de diferença  $a-vO_2$  para compensar o menor débito cardíaco (TURLEY & WILMORE, 1997; BAR-OR, SHEPARD, ALLEN, 1971). A maior eficiência na extração de oxigênio observada em crianças pode estar relacionada ao maior descarregamento do oxigênio pela hemoglobina, em razão de maior acúmulo de produtos do metabolismo tecidual, assim como de maior produção de calor por unidade de músculo (efeito Bohr), e à maior vasodilatação dos vasos que irrigam a musculatura ativa acompanhada de aumento da perfusão sanguínea muscular (TURLEY & WILMORE, 1997).

As crianças gastam mais energia por quilograma de peso corporal, para desempenhar o mesmo trabalho que os adultos (elas apresentam baixa economia de energia durante o exercício), esse é um dos motivos pelos quais elas produzem maior de calor relativo à sua massa corporal do que os adultos, para o desempenho do mesmo trabalho (MALINA & BOUCHARD, 1991). Esse mecanismo, conhecido como efeito Bohr, é um fator crucial para maior descarregamento do oxigênio pela hemoglobina (WILMORE & COSTILL, 1999; SALTIN et al., 1986)

## 2 COMPORTAMENTO VENTILATÓRIO

Dentre as variáveis ventilatórias, as capacidades pulmonares estáticas, como volume corrente, volume de reserva inspiratório, volume de reserva expiratório, capacidade vital forçada, volume pulmonar residual e capacidade pulmonar total, bem como as capacidades pulmonares dinâmicas,

como volume expiratório forçado e ventilação voluntária máxima, são menores em crianças em comparação com adultos, sendo que os volumes pulmonares aumentam até o final do crescimento (MALINA & BOUCHARD, 1991; WILMORE & COSTILL, 1999)

Estudos transversais mostram que a média da ventilação expiratória máxima é de aproximadamente 40 l/min para meninos de quatro a seis anos de idade, e aumenta para 110 a 140 l/min na maturidade completa. Para Malina & Bouchard (1991), o aumento dos volumes e das capacidades pulmonares, tanto estáticos quanto dinâmicos, estão intimamente relacionados com o crescimento em estatura das crianças.

Para níveis máximos de trabalho, as crianças apresentam menores valores de ventilação/minuto. Os achados na literatura mostram forte relação entre o crescimento e alterações das variáveis ventilatórias, como uma relação positiva entre idade cronológica e ventilação minuto máxima, uma relação direta entre aumento de massa corporal magra e ventilação minuto máxima (HARALAMBIE, 1982; FALGAIRETTE et al., 1991).

### 3 VARIÁVEIS METABÓLICAS

#### Comportamento do metabolismo anaeróbico em crianças

As atividades desenvolvidas pelas crianças, em sua maioria, são atividades de curta duração e de grande velocidade, porém elas apresentam menor capacidade anaeróbica em relação ao verificado em adultos (BOISSEAU & DELAMARCHE, 2000; MALINA & BOUCHARD, 1991; FALGAIRETTE et al., 1991; INBAR & BAR-OR, 1986; KUNO et al., 1995). A baixa capacidade anaeróbica em crianças pode ser atribuída a diversos fatores, como diferenças no padrão de recrutamento das unidades motoras (BOISSEAU & DELAMARCHE, 2000; MERCIER et al., 1992), diferenças no tipo de fibras musculares esqueléticas (BOISSEAU & DELAMARCHE, 2000; ATOMI et al., 1987; LEXELL et al., 1992), níveis plasmáticos mais baixos de glicogênio intramuscular (BOISSEAU & DELAMARCHE, 2000; ERIKSSON, KARLSSON, SALTIN, 1971; ERIKSSON, GOLLNICK, SALTIN, 1973; ERIKSSON & SALTIN, 1974), reduzida atividade de enzimas envolvidas no sistema glicolítico, como a fosfofrutoquinase (PFK) e a lactato desidrogenase (LDH) (BOISSEAU & DELAMARCHE, 2000; MALINA & BOUCHARD, 1991; INBAR & BAR-OR, 1986; KUNO et al., 1995; ERIKSSON, GOLLNICK, SALTIN, 1973)

Evidências sugerem que parte do ganho da capacidade anaeróbica em crianças está relacionada ao aumento da mielinização das fibras nervosas no córtex motor (WILMORE & COSTILL, 1999), contribuindo dessa maneira com a melhora da coordenação e recrutamento das unidades motoras durante o exercício físico (MERCIER, MERECIER, GRANIER et al., 1992).

Crianças possuem maior percentual de fibras vermelhas (oxidativas) do que de fibras brancas (glicolíticas), distribuição que se observa até a puberdade, indicando que atividades de predominância glicolítica começam a adquirir maior rendimento quando se alcança a puberdade.

Estudos (ERIKSSON, KARLSSON, SALTIN, 1971; ERIKSSON, GOLLNICK, SALTIN, 1973) mostram que o conteúdo de glicogênio muscular, em crianças, é cerca de 50% a 60% da concentração de adultos. Eriksson & Saltin (1974) observaram, em crianças com média de idade de 11,6 anos, uma concentração de glicogênio intramuscular por volta de 54 mmol/kg e, em crianças com média de idade de 12,6, 13,5, e 15,5 anos, os níveis desse substrato energético foram de 70, 69 e 87 mmol/kg, respectivamente. Esses achados mostram a imaturidade glicolítica em crianças. Outro importante detalhe é que em crianças ocorre menor taxa de conversão do glicogênio muscular em lactato, o que pode prejudicar a restauração dos estoques de ATP durante atividades de caráter de predomínio tanto aeróbico quanto anaeróbico. Essa reduzida atividade glicogenolítica muscular relaciona-se a menor liberação de epinefrina, o que pode estar associado com baixa atividade nervosa simpática, refletindo atenuada ativação da glicogenólise muscular (ROWLAND, 1996).

## **4 COMPORTAMENTO DO METABOLISMO AERÓBICO EM CRIANÇAS**

O metabolismo aeróbico contribui com a produção de ATP durante o exercício por vias oxidativas, ou seja, dependentes do oxigênio e por meio das reações acopladas do ciclo de Krebs e da cadeia de transporte de elétrons que se processam nas mitocôndrias (WILMORE & COSTILL, 1999). Os fatores que estão associados à boa capacidade oxidativa são (MCARDLE, KATCH, KATCH, 1996): maior quantidade das fibras musculares esqueléticas do tipo I, maior densidade mitocondrial, maior concentração e atividade das enzimas oxidativas e maior densidade capilar.

Diferentemente do observado para o metabolismo glicolítico, crianças apresentam maior capacidade oxidativa, o que está em conformidade, de acordo com o citado anteriormente, com o alto conteúdo de fibras vermelhas (oxidativas) (BOISSEAU & DELAMARCHE, 2000; ATOMI et al., 1987; LEXELL et al., 1992). Estudos mostram que as enzimas envolvidas no sistema oxidativo (isocitrato

desidrogenase, fumarase e malato desidrogenase) apresentam atividade maior em crianças, quando comparadas com a dos adultos (HARALAMBIE, 1982).

Com a utilização de métodos não invasivos, como a espectroscopia por ressonância nuclear magnética de fósforo (ZANCONATO et al., 1993), pode-se observar que crianças apresentam taxa elevada de fosforilação oxidativa durante exercícios intensos, achado atribuído tanto à maior densidade capilar como à mitocondrial.

## 5 CAPACIDADES FÍSICAS E CRIANÇAS

O número de crianças que participam de atividades esportivas está aumentando consideravelmente, logo é de suma importância avaliar o comportamento das capacidades físicas e o nível de treinabilidade e eficiência no ganho dessas capacidades. Armstrong and Welsman (2002) mostram que crianças não são “miniadultos” e que a prescrição do exercício não pode ser a mesma aplicada para os adultos, apenas se reduzindo os parâmetros do treino.

### a) Treinamento de força

O treinamento de força ainda é tema muito polêmico quando aplicado em crianças. Estudos de meta-análise mostram que o treinamento de resistência muscular localizada aumenta a força, em crianças com menos de 12 a 13 anos de idade, e que esse aumento pode ser de 13 a 30%. Outro detalhe interessante é que o aumento da força, tanto a absoluta como a relativa, ocorre nas crianças mais jovens (FALK & TENEMBAUM, 1996).

Quanto aos mecanismos envolvidos no ganho de força, pode-se destacar que, em adultos, nas primeiras 3 semanas de treinamento, o ganho de força é através de adaptações neurológicas e que nas próximas semanas há a contribuição do aumento do tamanho da fibra muscular (TOLFREY, 2007). Em crianças pré-púberes, no entanto, devido à ausência da participação hormonal, o que se observa é o ganho da força através apenas de mecanismos neurais (BLIMKIE, 1992; BLIMKIE & BAROR, 1996). Estudos que utilizam a eletromiografia suportam essa idéia. Ozmun et al. (1994) observaram que, após 8 semanas de treinamento de resistência, a força isométrica e a isocinética aumentaram em 22,6% e 27,8% respectivamente e a amplitude do registro eletromiográfico aumentou 16,8 %.

## b) Diferenças de gêneros e ganho e força

Como o ganho de força em púberes pode estar associado ao tamanho da fibra muscular e a questões hormonais, como aumento de testosterona, fica evidente que, após o alcance da puberdade, meninos ganham mais força em comparação com as meninas (BLIMKIE & SALE, 1998).

Em relação à segurança do treinamento de força em crianças, o que a literatura relata é que o treinamento de força pode ser seguro e eficiente, desde que seja bem supervisionado e orientado (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, 2000). Além disso, dados da literatura mostram que o treinamento de força pode prevenir lesões e contribuir com o não surgimento de osteoporose, em meninas (MYER & WALL, 2006).

Jovens devem treinar 2 a 4 vezes por semana, com limitado número de séries (1 ou 2), com exercícios básicos e com cargas moderadas (12 a 15 repetições). Outro detalhe importante é respeitar a individualidade das crianças (KRAEMER et al., 1989; TOLFREY, 2007).

## c) Treinamento anaeróbico

O treinamento anaeróbico muitas vezes é menos enfatizado em crianças, em comparação com o treinamento aeróbico. Porém o desenvolvimento de potência e velocidade adquirido através do treinamento anaeróbico contribui, de maneira importante, com o rendimento em diferentes tipos de esportes (MATOS & WINSLEY 2007).

O nível de treinabilidade anaeróbica, em crianças, é difícil de ser avaliado, devido a os testes os quais exigem capacidades máximas de execução. Além disso, os testes padronizados e os equipamentos utilizados nos testes são desenvolvidos para a população adulta (BLIMKIE & BAR-OR, 1996).

## d) Diferenças de gênero

Dados na literatura mostram que, em crianças antes da puberdade, não se observam diferenças significativas entre meninos e meninas, na capacidade anaeróbica (BAQUET et al., 2002; BENCKE et al., 2002), porém adolescentes do sexo masculino apresentam maior pico de potência e potência média em comparação com meninas (NAUGHTON & CO-WORKERS 1998).

Segundo relatos na literatura, o treinamento anaeróbico em crianças é eficiente para melhorar variáveis bioquímicas e o rendimento em atividades esportivas. O programa de treinamento da capacidade anaeróbica, em crianças, deve ser constituído de 3 vezes por semana, com 30 minutos de duração e atividades de curtíssima duração e alta intensidade (não menos de 90% da capacidade máxima). Os exercícios devem ter a duração de 20 a 30 segundos (ARMSTRONG & WELSMAN 1993).

### e) Treinamento aeróbico

Os programas de treinamento aeróbico em crianças geralmente seguem os padrões utilizados em adultos, sendo que evidências mostram que o treinamento de alta intensidade pode contribuir com ganho da capacidade aeróbica, em crianças (BAQUET et al 2003).

As primeiras investigações sobre a capacidade aeróbica, em crianças, já mostravam que o ganho é pequeno, em comparação com os adultos, enquanto adultos jovens podem obter um ganho de 15 a 20% da capacidade aeróbica e crianças aumentam a capacidade aeróbica apenas menos de 10% (BOUCHARD et al., 1992). Essa inferioridade de adaptação das crianças em comparação com os adultos pode estar relacionada ao alto nível de capacidade aeróbica inerente. Outro fator pode estar relacionado a questões hormonais, uma vez que, após o alcance da puberdade, o aumento da capacidade aeróbica com treinos é equivalente nos adultos. Hormônios, como o GH (hormônio do crescimento), e esteróides sexuais podem estar envolvidos na melhora da capacidade aeróbica (AMERICAN ACADEMY OF PAEDIATRICS, 1976; YOSHIDA et al., 1980).

O programa de treinamento da capacidade aeróbica em crianças deve ser realizado com altas intensidades para se obter aumento. O parâmetro de controle utilizado, assim como em adultos, é a zona alvo da frequência cardíaca (% da máxima ou % sobre a frequência cardíaca de reserva) (ROWLAND, 2005).

Poucas evidências na literatura relatam diferenças entre meninos e meninas em relação à capacidade aeróbica, porém apontam que, em crianças pré-púberes, o ganho de capacidade aeróbica para os gêneros é similar, apesar de meninos apresentarem VO<sub>2</sub> de pico maior em comparação com as meninas (BAQUET et al, 2003; BAXTER-JONES et al., 1993).

## 6 TESTES PARA AVALIAR AS CAPACIDADES FÍSICAS EM CRIANÇAS

O desenvolvimento da aptidão física nas aulas de Educação Física influencia o desenvolvimento motor dos escolares, fornecendo-lhes a aquisição de determinadas capacidades físicas responsáveis por bom desempenho de suas tarefas diárias (BRITO & SILVA, 2005). A seguir, estão descritos testes que possuem viabilidade de execução no ambiente escolar, uma vez que os materiais e instrumentos utilizados possuem baixo custo e fácil aquisição.

## · FORÇA

Flexão e Extensão dos Membros Superiores na Barra

**Idade:** 10 anos até a idade universitária

**Equipamento:** uma barra de metal ou madeira com aproximadamente 3 centímetros de diâmetro.

**Execução do teste:** A barra deve ficar suspensa em uma altura que permite ao avaliado executar a extensão completa dos braços e pernas. Deve ser usada a empunhadura dorsal para execução do teste (dorsos das mãos voltados para a frente). Depois de assumir a posição de suspensão, o avaliado deve elevar o corpo utilizando a força dos membros superiores, até que o queixo ultrapasse a altura da barra, e retornar à posição inicial (total suspensão do corpo). Essa movimentação deve ser realizada o número máximo de vezes possível e completa, sendo anotado o número de vezes que o avaliado consegue elevar o corpo, colocando o queixo acima da barra.

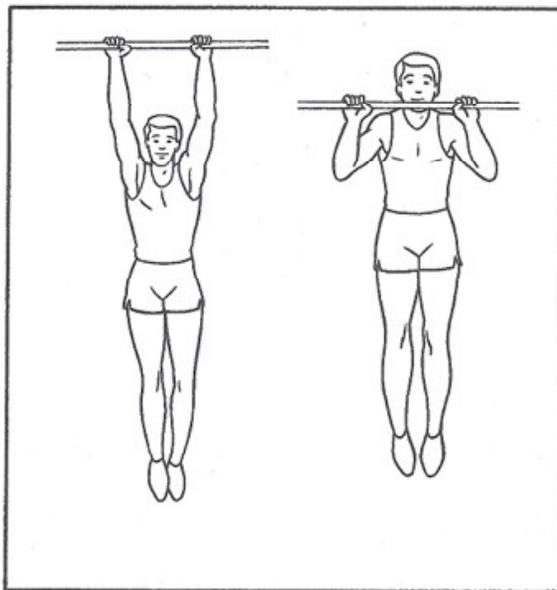


FIGURA 3 | Ilustração do Teste de Flexão e Extensão dos Membros Superiores na Barra

Fonte: Marins e Giannichi, 2003

Força Abdominal

**Idade:** não reportada

**Equipamento:** cronômetro e colchonete.

**Execução do teste:** O avaliado deve assumir a posição de decúbito dorsal, joelhos flexionados formando um ângulo de 90 graus. Os pés devem tocar totalmente o solo e devem estar com uma distância de aproximadamente 30 centímetros. O avaliado deve cruzar os braços à frente do tronco e iniciar o movimento com o tronco, inclusive cabeça, tocando o solo. Ao sinal do avaliador o testado deve executar uma flexão total de tronco, até que este toque os joelhos, e retornar à posição inicial. O avaliador deve segurar os pés do testado para que mantenha o contato com o solo durante o teste. É avaliado o número de toques com o peito nos joelhos executados em 30 segundos.

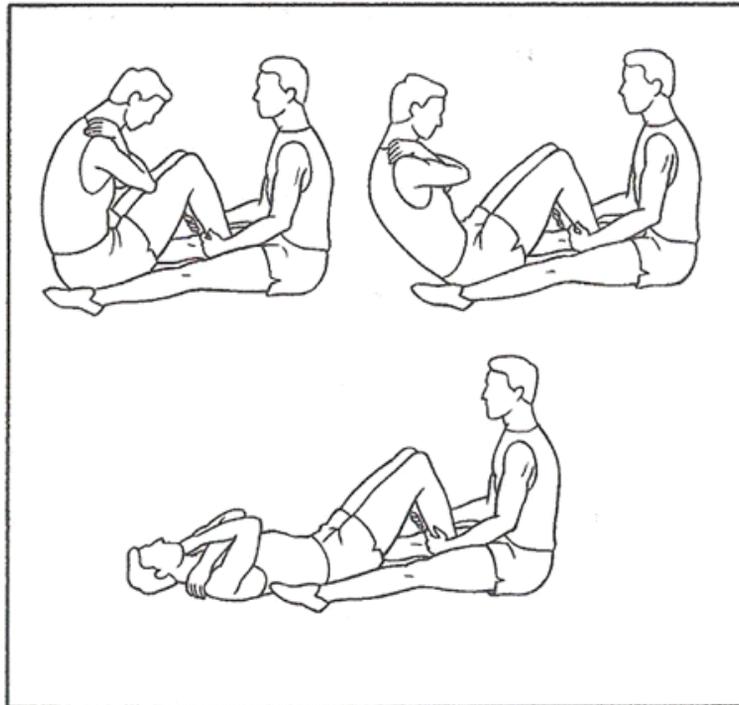


FIGURA 4 | Ilustração do Teste de Força Abdominal  
Fonte: Marins e Giannichi, 2003

## · CAPACIDADE ANAERÓBICA

Velocidade - Corrida de 20 Metros

**Idade:** 7 anos até idade universitária

**Equipamento:** dois cronômetros e área de corrida plana com mais de 20 metros.

**Execução do teste:** Ao comando do avaliador, o testado deve correr, o mais rápido possível, a distância de 20 metros. É avaliado o tempo de execução dos 20 metros de corrida.

Componente Anaeróbico Láctico - Corrida de 400 e 600 Metros

**Idade:** satisfatório para meninos e meninas de 11 a 16 anos

**Equipamento:** cronômetros e área de corrida plana com mais de 600 metros.

**Execução do teste:** o avaliado deve correr, no menor tempo possível, a distância de 600 metros (meninos) e 400 metros (meninas).



FIGURA 5 | Avaliação da Concentração de Lactato  
Fonte: Arquivo do Subprojeto Corpo e Movimento

## · FLEXIBILIDADE

Teste Sentar e Alcançar

**Idade:** 6 anos até idade universitária

**Equipamento:** um banco de Wells.

**Execução do teste:** O avaliado deve assumir a posição assentada, pés apoiados no banco de Wells. O avaliador deve segurar os joelhos do testado para que não os flexione. As mãos devem ser sobrepostas, com os braços estendidos. O avaliado deve buscar o máximo da flexão do tronco possível. É permitido que o avaliado execute o movimento três vezes, sendo que vale o melhor resultado obtido.

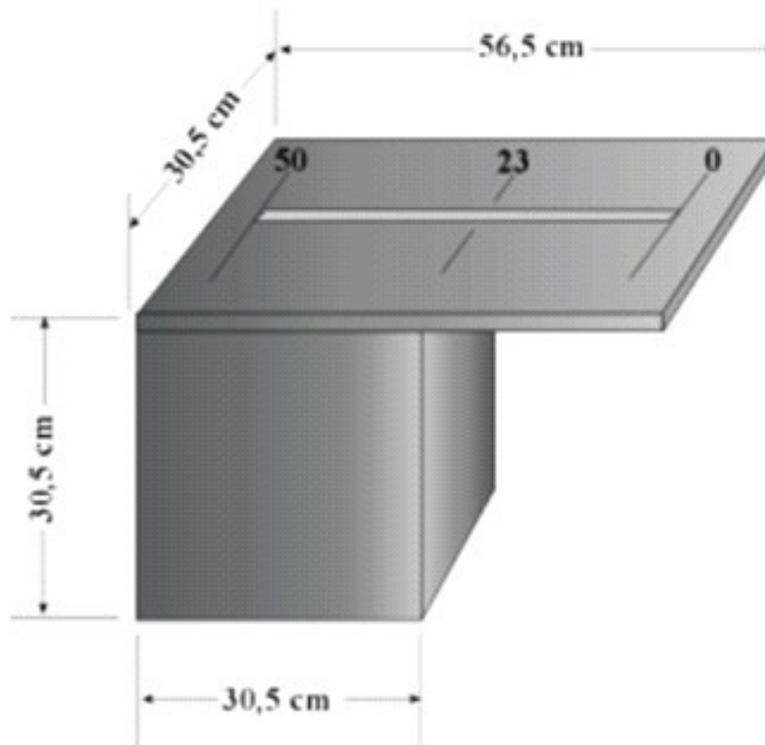


FIGURA 6 | Ilustração Medidas do Banco de Wells

Fonte: Achour Júnior, 2006.



FIGURA 7 | Teste de Flexibilidade - Banco de Wells  
Fonte: Arquivo do Subprojeto Corpo e Movimento

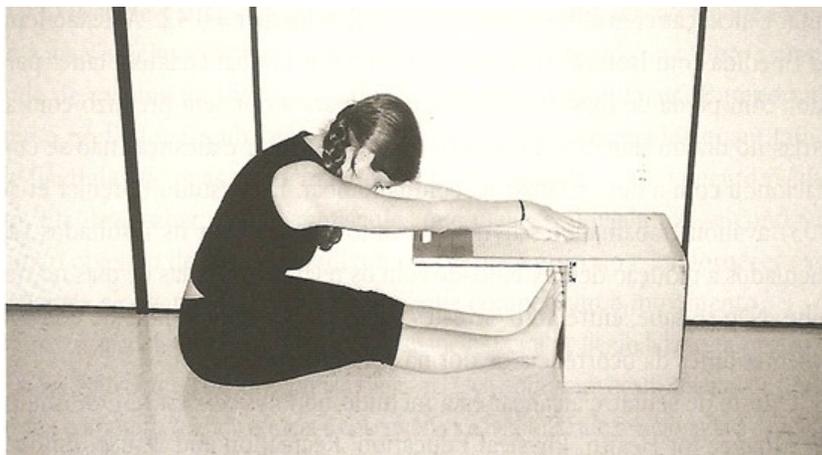


FIGURA 8 | Ilustração do Teste de Flexibilidade no Banco de Wells  
Fonte: Achour Júnior, 2006

## · AGILIDADE

Corrida do Vai e Vem - Shuttle Test

**Idade:** 9 anos até idade universitária

**Equipamento:** fita adesiva, cronômetro, blocos de madeira medindo 5 cm por 5 cm por 10 cm e área de corrida plana 10 metros.

**Execução do teste:** O candidato coloca-se em afastamento anteroposterior das pernas, com o pé anterior o mais próximo possível da linha de saída. Com a voz de comando “Atenção! Já!”, o voluntário inicia o teste com o acionamento concomitante do cronômetro. O candidato corre com a máxima velocidade até os blocos dispostos equidistantes da linha de saída, a 9,14 metros de distância. Lá chegando, pega um dos blocos e retorna ao ponto de partida, depositando esse bloco atrás da linha. Em seguida, sem interromper a corrida, parte novamente em busca do segundo bloco, procedendo da mesma forma. Ao pegar ou deixar o bloco, tem que transpor pelo menos com um dos pés as linhas que limitam o espaço demarcado. O bloco não deve ser jogado, mas colocado no solo. O cronômetro é parado quando o candidato coloca o último bloco no solo e ultrapassa com pelo menos um dos pés a linha final.

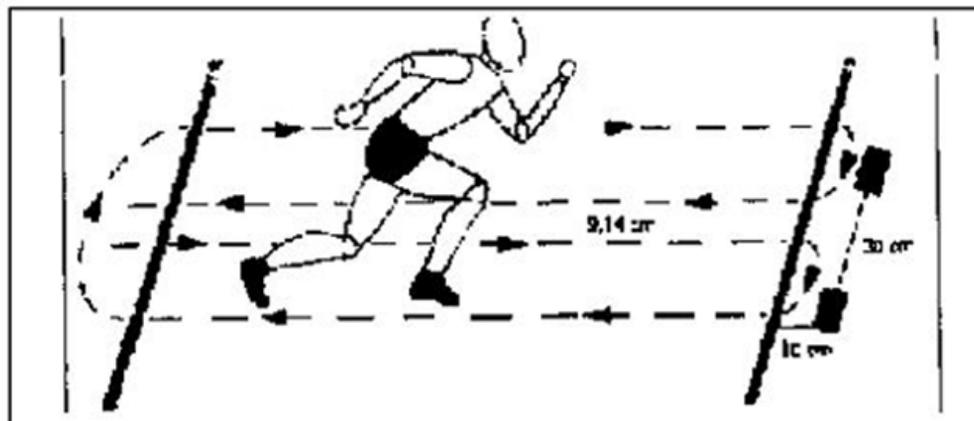


FIGURA 9 | Ilustração do Shuttle Teste

Fonte: Dantas, 1986

## · CAPACIDADE AERÓBICA

### Corrida de 1000 Metros

**Idade:** 8 a 13 anos

**Equipamento:** área de corrida plana com mais de 1000 metros e cronômetro.

**Execução do teste:** Ao comando do avaliador, o testado deve correr (não é permitido caminhar) o mais rápido possível a distância de 1000 metros. É avaliado o tempo de execução, em segundos, dos 1000 metros.

Para calcular o VO2 máximo utiliza-se esta fórmula:

$$\text{VO2 máx. ml(Kg.min)}^{-1} = (652,17 - y)/6,762$$

Onde: y é igual ao tempo em segundos

### YoYo Teste

**Idade:** 6 anos à idade adulta

**Equipamento:** área de corrida plana com 20 metros, CD com o teste gravado.

**Execução do teste:** Duas marcas são colocadas a uma distância de 20 metros entre uma e outra. O ritmo do teste é determinado por um CD. O avaliado se desloca de uma marca à outra numa velocidade que é determinada pelo ritmo do sinal dado pelo CD. A velocidade é regularmente aumentada a cada estágio, para que ele possa mantê-la até o final do teste, que se dá pela fadiga ou pela não complementação dos dois últimos estágios, ficando, neste caso, registrado o último estágio completo. O resultado é determinado pela distância percorrida pelo atleta durante o teste e, conseqüentemente, transformado em VO2 máx.

Para calcular o VO2 máximo utiliza-se este quadro e esta fórmula:

Especificações do Yoyo Teste

Estágios N.º	Velocidade (km/h)	Tempo entre os BIPs (por segundos)	N.º Idas/voltas (estágio completo)
1	1. 8,5	9,000	7
2	2. 9,0	8,000	8
3	3. 9,5	7,579	8
4	4. 10,0	7,200	8
5	5. 10,5	6,858	9
6	6. 11,0	6,545	9
7	7. 11,5	6,261	10
8	8. 12,0	6,000	10
9	9. 12,5	5,760	10
10	10. 13,0	5,538	11
11	11. 13,5	5,333	11
12	12. 14,0	5,143	12
13	13. 14,5	4,966	12
14	14. 15,0	4,800	13
15	15. 15,5	4,645	13
16	16. 16,0	4,500	13
17	17. 16,5	4,364	14
18	18. 17,0	4,235	14
19	19. 17,5	4,114	15
20	20. 18,0	4,000	15
21	21. 18,5	3,892	15

Fonte: Duarte e Duarte, 2001

Equação de predição do VO2 máximo (ml/Kg/min) no Yoyo Teste

---

para pessoas de 6 a 18 anos:  $y = 31,025 + 3,238 X - 3,248 A + 0,1536 AX$ .

para pessoas de 18 anos ou mais:  $y = - 24,4 + 6,0 X$

---

onde  $y = VO_2$  em ml/kg/min.;  $X =$  velocidade em km/h (no estágio atingido);  $A =$  idade em anos.

Fonte: Duarte e Duarte, 2001

## 7 TABELAS DE REFERÊNCIA: TESTES FÍSICOS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

### Teste Flexibilidade Sentar e Alcançar

Idade	Feminino	Masculino
7	23 – 28	20 – 25
8	23 – 28	20 – 25
9	23 – 28	20 – 25
10	23 – 28	20 – 25
11	23 – 28	20 – 25
12	23 – 28	20 – 25
13	23 – 28	20 – 25
14	23 – 28	20 – 25
15	23 – 28	20 – 25
16	23 – 28	20 – 25
17	23 – 28	20 – 25

Fonte: Ministério do Esporte e Turismo, 2004

### Teste de Força Abdominal

Idade	Feminino	Meninos
7	20 – 25	20 – 25
8	25 – 30	25 – 30
9	25 – 30	25 – 30
10	25 – 30	30 – 35
11	30 – 35	30 – 35
12	30 – 35	30 – 40
13	30 – 35	35 – 40
14	30 – 35	35 – 40
15	30 – 35	40 – 45
16	30 – 35	40 – 45
17	30 – 35	40 – 45

Fonte: Ministério do Esporte e Turismo, 2004

### Velocidade de Corrida 20 m - Valores de Referência: sexo masculino

Idades	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Ótimo
10 anos	< 8,40	8,39 - 7,40	7,39 - 6,80	6,79 - 5,63	≤ 5,82
11 anos	< 8,22	8,21 - 7,38	7,37 - 6,70	6,69 - 5,44	≤ 5,44
12 anos	< 8,13	8,12 - 7,11	7,10 - 6,54	6,55 - 5,02	≤ 5,01
13 anos	< 7,91	7,90 - 6,99	6,98 - 6,11	6,10 - 4,97	≤ 4,96
14 anos	< 7,82	7,81 - 6,51	6,50 - 5,81	5,80 - 4,54	≤ 4,53
15 anos	< 7,64	7,63 - 6,32	6,31 - 5,79	5,78 - 4,42	≤ 4,41
16 anos	< 7,41	7,40 - 6,00	5,99 - 5,44	5,43 - 4,34	≤ 4,33
17 anos	< 7,22	7,21 - 5,82	5,81 - 5,21	5,20 - 4,12	≤ 4,11
18 anos	< 7,12	7,11 - 5,66	5,65 - 4,99	4,98 - 4,11	≤ 4,10
19 anos	< 7,13	7,12 - 5,64	5,63 - 4,80	4,79 - 4,08	≤ 4,07
20 anos	< 7,20	7,19 - 5,62	6,61 - 4,76	4,75 - 4,08	≤ 4,07

Fonte: PROESP-BR, 2007

### Velocidade de Corrida 20 m - Valores de Referência: sexo feminino

Idades	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Ótimo
10 anos	< 7,84	7,83 - 7,78	7,77 - 7,01	7,00 - 6,72	≤ 6,73
11 anos	< 7,70	7,69 - 7,55	7,54 - 6,93	6,92 - 6,05	≤ 6,04
12 anos	< 7,32	7,31 - 6,24	6,23 - 6,10	6,09 - 5,81	≤ 5,80
13 anos	< 7,26	7,25 - 6,10	6,09 - 5,81	5,97 - 5,73	≤ 5,72
14 anos	< 7,18	7,17- 6,00	5,99 - 5,78	5,77 - 5,61	≤ 5,60
15 anos	< 7,14	7,13 - 5,84	5,83 - 5,40	5,39 - 5,11	≤ 5,10
16 anos	< 7,08	7,07 - 5,80	5,79 - 5,38	5,37 - 5,06	≤ 5,05
17 anos	< 7,12	7,11 - 5,88	5,87 - 5,26	5,25 - 5,27	≤ 5,26
18 anos	< 7,25	7,24 - 5,94	5,93 - 5,42	5,41 - 5,29	≤ 5,30
19 anos	< 7,10	7,09 - 5,78	5,77 - 5,39	5,38 - 5,22	≤ 5,21
20 anos	< 7,09	7,08 - 5,76	5,75 - 5,31	5,30 - 5,19	≤ 5,20

Fonte: PROESP-BR, 2007

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHOUR JUNIOR, A. *Exercícios de alongamento: anatomia e fisiologia*, São Paulo: Manole, 2006.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Intensive training and sports specialization in young athletes. *Pediatrics*, v.106, p. 154-157, 2000.

AMERICAN ACADEMY OF PAEDIATRICS. Fitness in the preschool child. *Pediatrics*, v.1, p. 88-89. 1976.

ARMSTRONG, N.; WELSMAN, J. *Young people and physical activity*. Oxford University Press, Oxford. 2002

ARMSTRONG, N.; WELSMAN, J. R.. *Training young athletes*. In: Coaching children in sport. Ed. Lee, M. Spon, London, p. 64-77, 1993.

ATOMI, Y.; FUKUNAGAT; HATTA H; YAMAMOTOY. Relationship between lactate threshold during running and relative gastrocnemius area. *European Journal of Applied Physiology*, v. 63, p. 2343-2347, 1987.

BAQUET, G.; VAN-PRAAGH, E; BERTHOIN, S. Endurance training and aerobic fitness in young people. *American Journal of Sports Medicine*. v.33, p. 1127- 1143, 2003.

BAQUET, G.; BERTHOIN, S.; DUPONT, G.; BLONDEL, N.; FABRE, C.; VAN PRAAGH, E. Effects of high intensity intermittent training in prepubertal children. *International Journal of Sports Medicine*, v.23, p. 439-444, 2002.

BAR-OR O. Pediatric Sports Medicine for the Practitioner. *Springer-Verlag*. 1983.

BAR-OR O, SHEPARD RJ, ALLEN CL. Cardiac output of 10- to 13- year-old boys and girls during submaximal exercise. *European Journal of Applied Physiology*, v. 30, 219 p., 1971.

BAXTER-JONES, A., HELMS, P., MAFFULLI, N., BAINES-PREECE, J. AND PREECE, M. Growth and development of male gymnasts, swimmers, soccer and tennis Players: A longitudinal study. *Annals of Human Biology*, v. 22, p. 381-394, 1995.

BENCKE, J.; DAMSGAARD, R.; SAEKMOSE, A.; JORGENSEN, P.; JORGENSEN, K.; KLAUSEN, K. Anaerobic power and muscle strength characteristics of 11 year old elite and non-elite boys and girls from gymnastics, team handball, tennis and swimming. *Journal of Medicine and Science in Sports, Scandinavian*, v. 12, p. 171-178, 2002.

BLIMKIE, C. Resistance training during pre- and early puberty: efficacy, trainability, mechanisms and persistence. *Journal of Sports Science, Canadian*, v. 17, p. 264-279, 1992.

BLIMKIE, C.; BAR-OR, O. Trainability of muscle strength, power and endurance during childhood. In: BAR-OR, O. *The child and adolescent athlete*. Ed. Blackwell Science Oxford, 1996, p. 113- 128.

BLIMKIE, C.; SALE, D. Strength development and trainability during childhood. In: *Pediatric anaerobic performance*. Champaign: Van Praagh, E. Human Kinetics, 1998, p. 193-224.

BOISSEAU N,; DELAMARCHE P. Metabolic and hormonal responses to exercise in children and Adolescents. *American Journal of Sports Medicine*, v. 30, n.6: p. 405-422, 2000.

BOUCHARD, C., DIONNE, F., SIMONEAU, J.; BOULAY, M. Genetics of aerobic and anaerobic performances. *Exercise and Sport Science Reviews*, v. 20, p. 27-58, 1992.

RITO, Ahécio Kleber Araújo; SILVA Acácio Salvador Vêras. Avaliação do desempenho escolar nas aulas de educação física em adolescentes nutridos e desnutridos de escolas municipais rurais de Teresina – Piauí. *Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, n. 13, p. 123-136, 2005.

DANTAS, Estélio, H. M. *Flexibilidade, Alongamento e Flexionamento*. Rio de Janeiro: Shape, 1986.

- DELAMARCHE, P; BITTEL J; LACOUR JR,; FLANDROIS R. Thermoregulation at rest and during exercise in prepubertal boys. *European Journal of Applied Physiology and Occupational*, v. 60, n.6, p. 436-440, 1990.
- DUARTE, M. F. S.; DUARTE, C. R. Validade do teste aeróbico de corrida de vai-e-vem de 20 Metros. *Revista Brasileira de Ciência do Movimento*, v. 9, n.3, p. 7-14, 2001.
- ERIKSSON BO, KARLSSON J, SALTIN B. Muscle metabolites during exercise in pubertal boys. *Acta paediatrica Scandinavica*, v. 217, p. 154-157, 1971.
- ERIKSSON BO, GOLLNICK PD, SALTIN B. Muscle metabolism and enzyme activities after training in boys 11- 13 years old. *Acta Physiologica Scandinavica*, v. 87, p. 485-97, 1973.
- ERIKSSON, BO; SALTIN B. Muscle metabolism during exercise in boys aged 11 to 16 years compared to adults. *Acta paediatrica Belgica*, v. 28, p. 257-65, 1974.
- FALK, B; TENEMBAUM, G. The effectiveness of resistance training in children. *American Journal of Sports Medicine*, v. 22, p. 176-186, 1996.
- FALGAIRETTE G; BEDU M; FELLMANN N; VAN-PRAAGH E; COUDERT J. Bio-energetic profile in 144 boys aged from 6 to 15 years with special reference to sexual maturation. *European Journal of Applied Physiology*, v. 62, p. 151-156, 1991.
- GAYA, Adroaldo; SILVA, Gustavo. *PROESP-BR Manual de Aplicação de Medidas e Testes, Normas e Critérios de Avaliação*. Observatório Permanente dos Indicadores de saúde e fatores de prestação esportiva em crianças e jovens, 2007.
- HARALAMBIE G. Enzyme activities in skeletal muscle of 13- 15 years old adolescents. *Bulletin européen de physiopathologie respiratoire*, v. 18, n. 1, p. 65-74, 1982.
- INBARO, BAR-ORO. Anaerobic characteristics in male children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, v.18, n. 3, p. 264-269, 1986.
- KRAEMER, W; FRY, A; FRYKMAN, P; CONROY, B.; HOFFMAN, J. Resistance training in youth. *Journal Pediatric Exercise Science*, v. 1, p. 336- 350, 1989.
- KUNO S, TAKAHASHI H, FUJIMOTO K, et al. Muscle metabolism during exercise using phosphorus- 31 nuclear magnetic resonance spectroscopy in adolescents. *European Journal of Applied Physiology*, v. 70, p. 301-304, 1995.
- LEHMANN M, KEUL J, KORSTEN-RECK U. The influence of graduated treadmill exercise on plasma catecholamines, aerobic and anaerobic capacity in boys and adults. *European Journal of Applied Physiology*, v. 47, p. 301-311, 1981.
- LEXELL J, SJOSTROM M, NORLUND A, TAYLOR CC. Growth and development of human muscle: a quantitative morphological study of whole vastus lateralis from childhood to adult age. *Journal Muscle*

& *Nerve*, v. 14, p. 404-409, 1992.

MALINA, R; BOUCHARD, C. *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics Books, 1991.

MCARDLE D.W., KATCHI. F., KATCHVL. *Exercise Physiology*. Energy, Nutrition, and Human Performance, 4 ed. Philadelphia: Williams & Wilkins; 1996.

MARINS, J. C. B.; GIANNICHI, R. S. *Avaliação e Prescrição de Atividade Física*. guia prático, Rio de Janeiro: Shape, 2003.

MERCIER B; MERCIER J; GRANIER P; LE GALLAIS D; PREFAUT C. Maximal anaerobic power: relationship to anthropometric characteristics during growth. *American Journal of Sports Medicine*, v.13, p. 21-26, 1992.

MIDEDEKE M, REMIEN J, HOLZGREVE H. The influence of sex, age, blood pressure, and physical stress on beta-2 adrenoceptor density of mononuclear cells. *Journal of Hypertension*, v. 2, p. 261-264, 1984.

MYER, G; WALL, E. Resistance training in the young athlete. *Operative Techniques in Sports Medicine*, v. 14, p. 218-230, 2006.

NAUGHTON G, CARLSON J, IULIANO S. Cardiorespiratory responses and circulating metabolite concentrations in male and female adolescents during a simulated duathlon. *International Journal of Sports Medicine*, v. 19, p. 303-309, 1998.

MATOS, Nuno; WINSLEY, Richard J. Trainability of young athletes and overtraining, *Journal of Sports Science and Medicine*, v. 6, p. 353-367, 2007.

OZMUN, J; MIKESKY, A; SURBURG, Neuromuscular adaptations following prepubescent strength training. *Journal of Sports Science and Medicine*, v. 26, p. 510-514, 1994.

ROWLAND, TW. *Developmental exercise physiology*. Champaign: Human Kinetics Books, 1996.

ROWLAND, T. *Children's Exercise Physiology*. Champaign: Human Kinetics Books, 2005.

SALTIN B, KIENS B, SAVARD G, PEDERSEN PK. Role of hemoglobin and capillarization for oxygen delivery and extraction in muscular exercise. *Acta Physiologica Scandinavica*, v. 128, p. 21-32, 1986.

TOLFREY, K. Responses to training. In: *Paediatric exercise science*. Advances in sport and exercise science series. Edinburgh: Armstrong N. Churchill Livingstone, p. 213-234, 2007.

TURLEY K, WILMORE JH. Cardiovascular responses to treadmill and cycle ergometer exercise in children and adults. *European Journal of Applied Physiology*, v. 83, n. 3, p. 948-57, 1997.

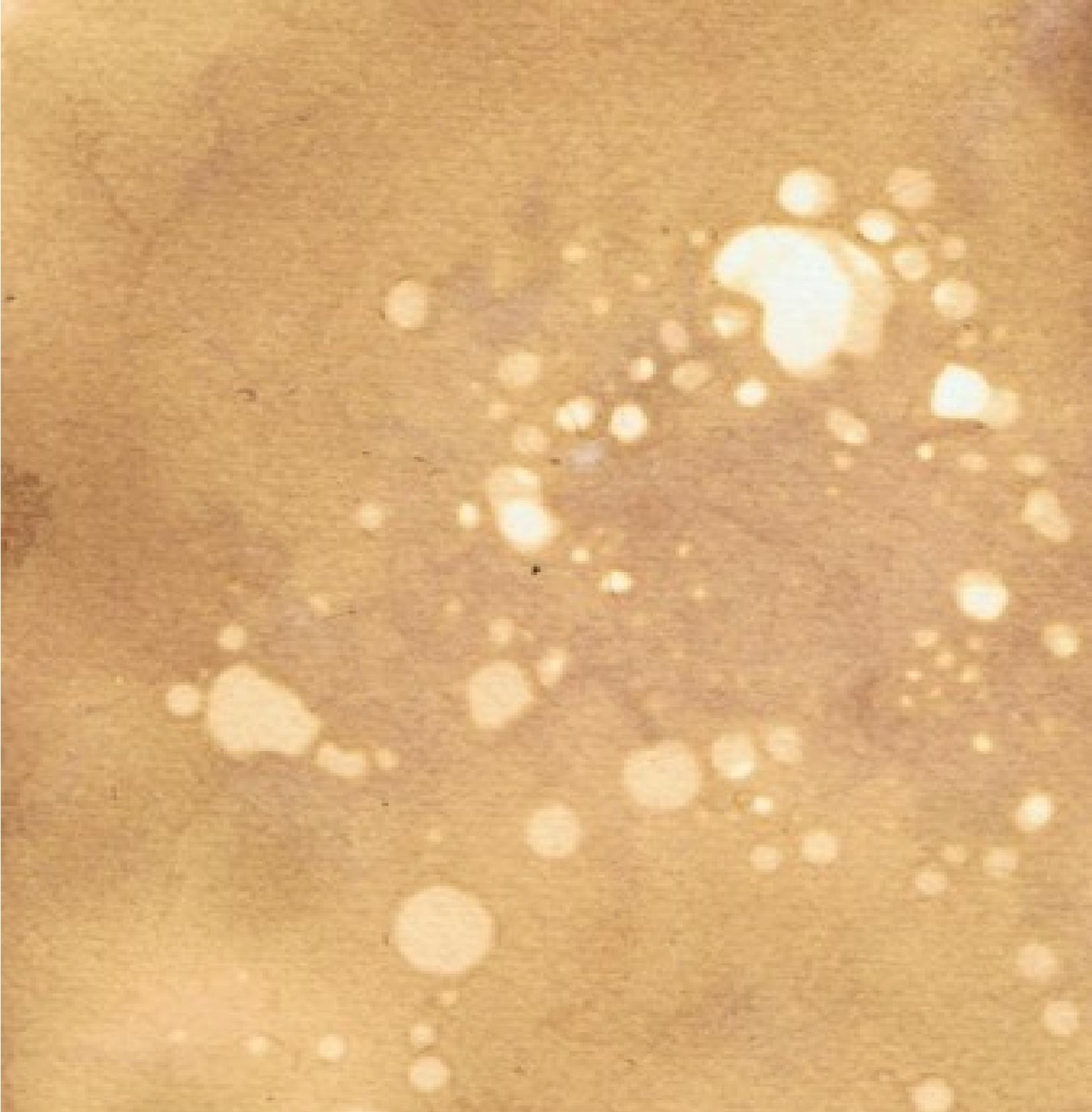
TURLEY K. Cardiovascular responses to exercise in children. *International Journal of Sports Medicine*, v. 24, p. 241-257, 1997.

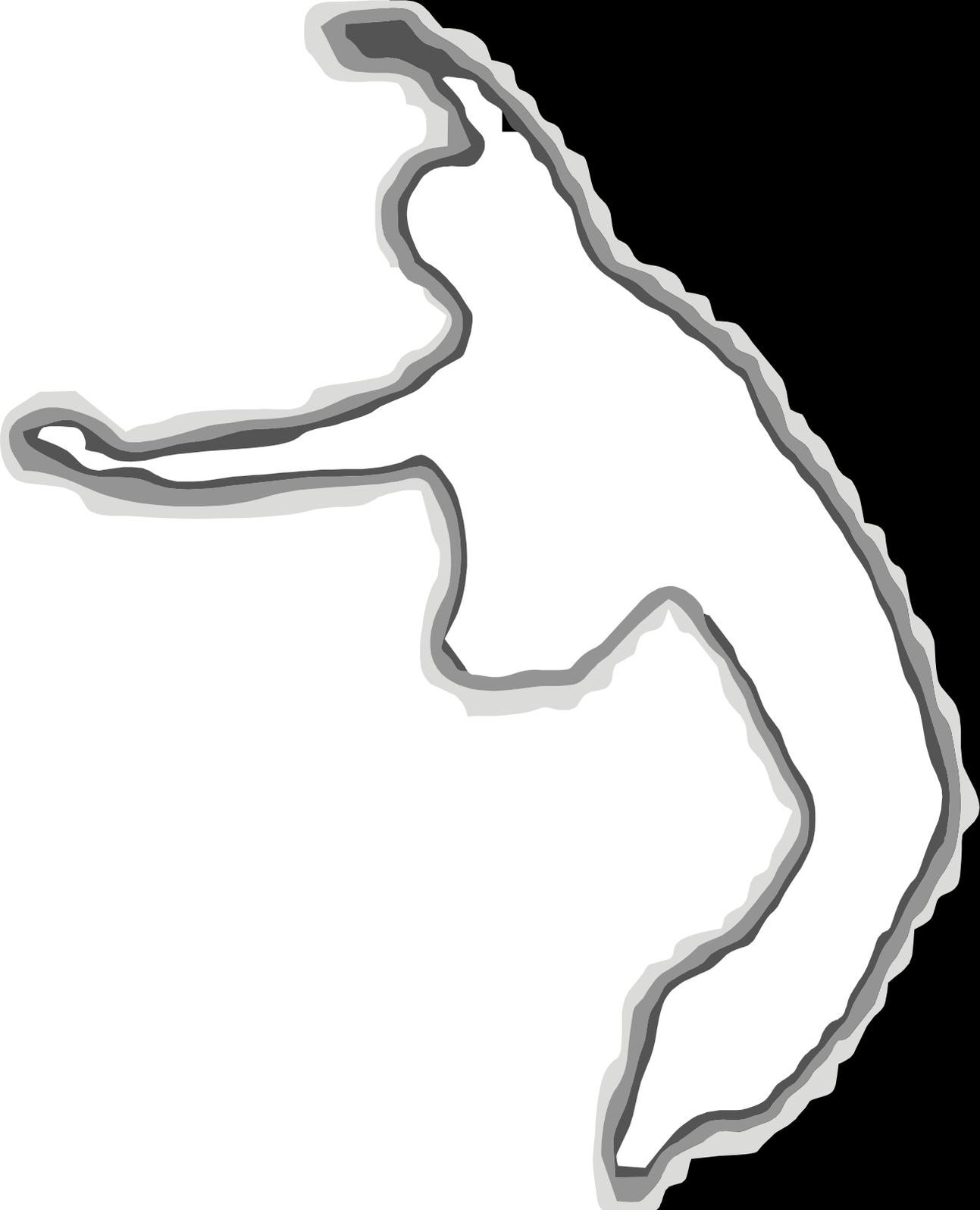
VINET A, NOTTIN S, LECOQ A, OBERT P. Cardiovascular responses to progressive cycle exercise in

healthy children and adults. *International Journal of Sports Medicine*, v. 23, p. 242-246, 2002.

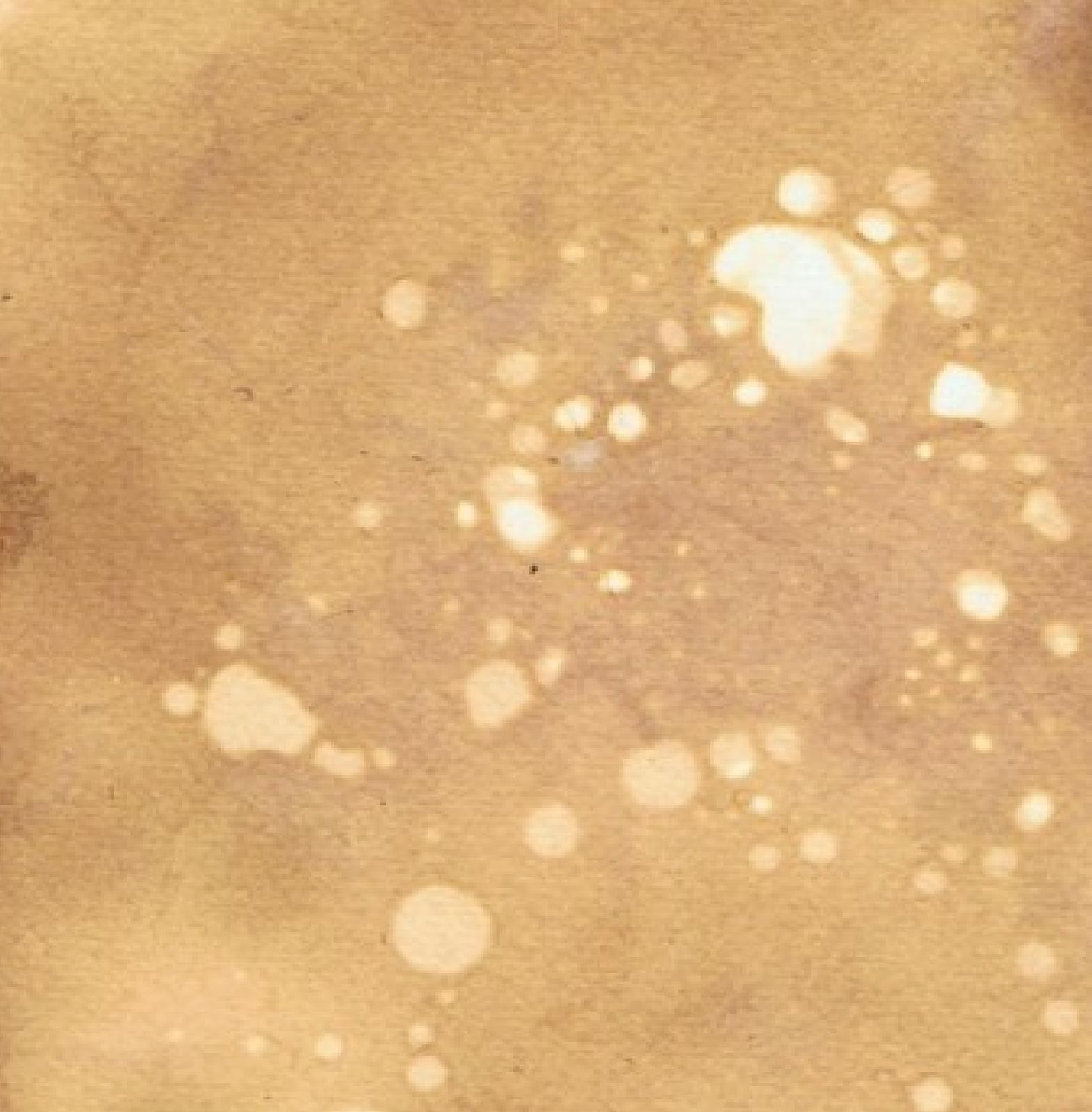
WILMORE JH, COSTILL DL. *Physiology of sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics Books, 1999.

ZANCONATO S, BUCHTAL S, BARSTOW TJ, COOPER DM. P- magnetic resonance spectroscopy of leg muscle metabolism during exercise in children and adults. *European Journal of Applied Physiology*, v. 74, p. 2214-2218, 1993.





## CAPÍTULO V





# O MÉTODO PILATES COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PROJETO "NOVOS TALENTOS"

**Jaqueline de Oliveira Santana**  
CEDUFOP/UFOP

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**J**á diziam Kunz et al. (2002, p.21): “qualquer relato de práticas pedagógicas enfrenta o desafio de, ao mesmo tempo, tentar expressar uma possibilidade e não pretender servir de modelo a ser copiado”. É nesse sentido que se descrevem, ao longo deste capítulo, alguns recursos da ação pedagógica, abordando

vivências e experiências de professores com um conhecimento atualmente associado à Educação Física, mas não exclusivo dela, o Pilates.

Não se tem, pois, a intenção de apresentar um projeto pronto e acabado, mas incitar reflexões e possibilidades de desenvolvimento de um conteúdo específico, o Pilates, que pode fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da disciplina Educação Física, desenvolvida no âmbito escolar, enriquecendo, qualificando e ampliando as possibilidades de vivência de práticas corporais de movimento.

Darido (2001, p.16) diz o seguinte: “para facilitar a adesão dos alunos às práticas corporais seria importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol ou basquetebol)” e essa diversidade de vivências “pode facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação”. Rangel-Betti (1995) observa que, pela análise do discurso dos alunos de Educação Física do Ensino Fundamental, eles reclamam por conteúdos mais diversificados. Nesse sentido, diversos estudos têm sido desenvolvidos, na busca de ampliar o rol de atividades corporais na escola, podendo-se citar “Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência” (TAKAMORI et al., 2010); “Manifestações alternativas da cultura corporal: novas utopias, diferentes práticas” (EHRENBERG et al., 2011); “Atividades circenses na Educação Física Escolar” (VENTURINI et al., 2010); “O yoga na escola” (ARENAZA, 2002).

Corroborando o que diz Darido (2001), a presente proposta – planejada para a realização de uma oficina desenvolvida em 2011 com professores de Educação Física de escolas públicas de Ouro Preto, Mariana e região, no Subprojeto “Corpo e Movimento”, um dos eixos do Projeto “Novos Talentos”, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – procura ampliar o conhecimento prévio desses professores, aproximando-os de novas possibilidades didático-pedagógicas, além de motivar e estimular esses sujeitos do processo ensino-aprendizagem e contribuir para a melhoria do ensino da Educação Física nas escolas públicas.

Nessa oficina, pretendeu-se dar subsídios aos professores pela vivência e problematização da experiência pedagógica com o Método Mat Pilates. Além disso, possibilitar a esses profissionais da educação – englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio – o envolvimento e a agregação de conteúdos e métodos inovadores que podem proporcionar aprendizagens e descobertas também significativas, em que as experiências a que são submetidos ou a maneira como se conduzem aprendizagens e vivências corporais no contexto escolar se apresentam como determinantes na percepção acerca do exercício físico na sua relação com o seu corpo e com o corpo dos outros.

A Educação Física, na escola, apesar da busca pela superação da esportivização, desde a década de 80, ainda é fortemente reduzida à cultura dos esportes, deixando de lado importantes conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, como as lutas, as danças, as ginásticas, bem como o conhecimento sobre o próprio corpo, que também são objetos de ensino e aprendizagem. A esse respeito, acredita-se que o professor tenha forte influência sobre a reversão ou permanência do cenário, uma vez que é quem organiza o processo de ensino-aprendizagem e detém um espaço de autonomia relativa, escolhendo conteúdos a abordar, materiais e estratégias mais adequadas a determinado processo educativo e permitindo experienciar iniciativas ou movimentos de mudanças e transformação do cenário encontrado (FONSECA e ARAÚJO, 2011; LAGE et al., 2007).

Criticando a teoria de esportivização da Educação Física e sugerindo a diversificação de conteúdos, Kunz et al. (2002) apresentam como fundamental a necessidade de ampliar o repertório de movimentos nas aulas de Educação Física, para diversificar conteúdos e revelar diferentes competências nos alunos. É nessa perspectiva de ampliação e de inovação, entendida como “práticas que trabalham com a perspectiva de que a EF, assim como as outras disciplinas curriculares, possui um conhecimento relevante socialmente e que é dever da escola fazer com que as novas gerações dele se apropriem” (BRACHT, 2011, p.15), que foi pensada e proposta a oficina “Introdução ao Método Pilates - possibilidade para a Educação Física Escolar”.

Escreveu Joseph Pilates, fundador do método Pilates, no capítulo 8 de seu livro “*Your Health*”, publicado em 1934: “Primeiro educar a criança”. Ele tinha o sonho de ver o Pilates disseminado nas escolas, pois só assim haveria a garantia de uma formação física adequada na infância que se estenderia por toda a vida. Apesar dessas intenções e do longo tempo de existência do método (1926), a proposta de implantação do Pilates nas escolas iniciou-se somente em 2006, nos Estados Unidos, pelo Programa “Pilates nas Escolas”, uma iniciativa do *Pilates Method Alliance* (PMA) e, ainda assim, vem sendo desenvolvido de forma tímida nesse país. No Brasil, a proposta ainda é muito incipiente, de forma que se tem conhecimento de somente uma experiência de implementação do método para alunos do sétimo ano em uma escola pública municipal de Juiz de Fora, MG, por tempo determinado (OLIVEIRA et al., 2010). Entretanto escolas de formação em Pilates têm oferecido cursos específicos para trabalhar o método com crianças e adolescentes, aproximando-se da experiência dos Estados Unidos e possibilitando ao profissional adaptar o método ao ambiente escolar.

Sabe-se que a implementação de um novo conteúdo no âmbito escolar não é tarefa fácil, sendo, portanto, grandes os desafios para os professores no que se refere ao desenvolvimento do Pilates nas escolas, uma vez que “professores inovadores muitas vezes, se defrontam com uma

cultura escolar de EF que resiste a mudanças” (BRACHT, 2011, p.19). Entretanto se considera a proposta em questão possível e viável de desenvolvimento, com grande poder de sedução dos alunos à participação nas aulas de Educação Física.

Pretendeu-se, então, com a oficina realizada, possibilitar novos conhecimentos aos profissionais de Educação Física, provocando-os para serem professores inovadores, ou seja, que “não se limitam, em termos de acervo cultural, ao fenômeno esportivo, o que lhes possibilita tematizar outros elementos da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2011, p.19), bem como corroborar o papel da Escola e da Educação Física como espaço de excelência para o início, reconhecimento e valorização de procedimentos pedagógicos sobre Educação para a Saúde (GERBER, 1992; MAITINO, 1998).

O reconhecimento da saúde como tema importante a ser tratado na escola se deu no início dos anos 90 e ganhou força com os princípios e as diretrizes da Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS (2006) e da Portaria Interministerial que instituiu a Câmara Intersetorial de Educação em Saúde na Escola (2006). Diante das críticas do setor de Educação ao setor de Saúde de que este não utilizava a escola como uma aliada e parceira, da crescente crítica da pouca efetividade da educação em saúde nas escolas e do fortalecimento das políticas de promoção da saúde, o Ministério da Saúde recomendou a criação de espaços e ambientes saudáveis nas escolas, com o objetivo de integrar as ações de saúde na comunidade educativa (BRASIL, 2006):

A escola deve ser entendida como um espaço de relações, um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009, p. 8).

Confirmando essa assertiva, Demarzo e Aquilante (2008) dizem que a escola tem como missão primordial desenvolver processos de ensino-aprendizagem, desempenhando, dessa forma, um papel fundamental na formação e atuação das pessoas em todas as áreas da vida social. Juntamente com outros espaços sociais, ela cumpre papel decisivo na formação dos estudantes, na percepção e construção da cidadania e no acesso às políticas públicas, podendo tornar-se lócus para ações de promoção da saúde para crianças, adolescentes e jovens adultos.

As políticas de saúde também reconhecem o espaço escolar como espaço privilegiado para práticas promotoras da saúde, preventivas e de educação para saúde. Como exemplo, cita-se o Programa Saúde na Escola (PSE), desenvolvido em articulação com o Ministério da Educação, que pretendeu alcançar pelo menos 26 milhões de alunos de escolas públicas, de 2008 a 2011. O PSE foi instituído pelo Decreto n.º 6.286, de 5 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), no âmbito dos Ministérios

da Educação e da Saúde, com a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de Educação Básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (BRASIL, 2008).

Entre os principais objetivos do PSE estão a promoção da saúde e a cultura de paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde. Entre as ações previstas estão inseridas a educação permanente em saúde e a atividade física e de saúde. Nessa perspectiva, acredita-se que a disciplina Educação Física, ao trabalhar conteúdos inerentes ao tema saúde, pode atuar de forma ampla na manutenção e promoção da saúde de escolares.

Dessa forma, a presente oficina se caracteriza como uma rica experiência no que tange à promoção da saúde, a partir de práticas corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física, encorajando os alunos à adoção de hábitos de vida saudáveis, tanto na escola, quanto fora dela.

## 2 INTRODUÇÃO AO MÉTODO PILATES

Durante as últimas décadas o Método Pilates tem se tornado uma forma de exercício bastante difundida em todo o mundo e, apesar de muito se falar atualmente dele, o método não é novo. Fundado pelo alemão Joseph Hubertus Pilates, começou a ser formulado no final de 1910 na Inglaterra e na Alemanha, sofrendo refinamentos e sendo nomeado inicialmente como a arte da “Contrologia”, técnica que consiste no controle da totalidade do corpo, unindo mente e respiração ao exercício realizado. O Método Pilates foi sistematizado em 1926, pela ida de Joseph para Nova York, onde desenvolveu amplo repertório de movimentos (A HISTORY OF PILATES, 2005). No Brasil, dados sugerem que o método se iniciou somente na década de 90 (PHISIO PILATES, 2008).

Joseph foi considerado quase como um gênio, ou seja, um homem bem à frente de seu tempo (AHONEN, 2007; PUTKISTO, 2004). Ele criou um método de condicionamento físico que utiliza princípios específicos, pretendendo promover equilíbrio entre corpo e mente. Esse equilíbrio significa:

O controle consciente de todos os movimentos musculares do corpo. É a utilização correta e aplicação dos princípios biomecânicos oferecidos pelos ossos, compreendendo o sistema esquelético do corpo. É do conhecimento completo dos mecanismos do corpo e da compreensão dos princípios de equilíbrio e gravidade, tal como aplicado ao corpo em movimento, em repouso e durante o

sono. Basta dizer que os hábitos incorretos são responsáveis pela maioria de nossas doenças, se não de todas elas. Igualmente verdade é a afirmação de que somente através de adequada educação é possível substituir os maus hábitos pelos bons (PILATES and MILLER, 2000, p.20).

De acordo com a sua proposta, desenvolvida a partir de maior compreensão do próprio corpo, Joseph explicava sobre seu método: “desenvolve o corpo uniformemente, corrige a postura, restaura a vitalidade física, revigora a mente e eleva o espírito” (PILATES and MILLER, 2000, p.53). Bergamo and Hayashida (2003) acrescentam que o objetivo principal do método é proporcionar aos seres humanos um aprofundamento na compreensão do próprio corpo. Desse modo, todos podem usá-los de forma eficiente, aprimorando o desempenho nas atividades da vida diária e profissional.

Inicialmente, bailarinos tiveram forte influência sobre a evolução do método (MYERS, 1989), uma vez que o Pilates era utilizado como complemento do treino da dança. Nesse sentido, bailarinas renomadas tiveram grande importância na difusão, como Romana Kryzanowska e Balanchine (A HISTORY OF PILATES, 2005).

Joseph morreu em 1967, aos 87 anos, sendo seu trabalho continuado, inicialmente, por Clara Pilates, a esposa, e posteriormente (1970) por Romana Kryzanowska, bailarina da *School of American Ballet*, aluna de Joseph e considerada a sua herdeira, que prosseguiu durante toda a vida a difusão e manutenção do método clássico (PILATES, 2009; PANELLI e MARCO, 2006). Desde então, uma infinidade de instrutores vem sendo formada e importantes contribuições para o desenvolvimento e aprimoramento do método Pilates vêm ocorrendo. Segundo Rodriguez (2006, p. 11), o Pilates, “em todos esses anos, sofreu diversas modificações, conforme o enfoque ou o estilo pedagógico adotado pelo instrutor, a maneira como cada um se expressa ou se comunica com seus alunos, mas as bases do método permanecem as mesmas”. E conta hoje com uma gama de mais de 500 exercícios, além do uso de elementos, como bolas, elásticos, tensores e pesos (RODRIGUEZ, 2006), equipamentos muito utilizados tanto no Mat Pilates - expressão utilizada para caracterizar o método realizado no solo - como no Pilates Clássico.

Este enfatiza a importância da forma de execução dos movimentos durante a realização dos exercícios. Segundo Civita (2004), é importante unir a mente a cada um deles e visualizar o passo seguinte, para que o sistema nervoso central escolha a melhor combinação de músculos na hora de realizá-los. No intuito de facilitar o desenvolvimento do controle corporal, Joseph Pilates desenvolveu alguns princípios que norteiam o método, sendo os principais abordados na literatura:

## Centralização

Joseph Pilates chama o princípio do centramento de “*powerhouse*” ou “centro de força”. Constitui-se pelos músculos abdominais (reto abdominal, oblíquo interno e externo, transverso do abdome), glúteos e paravertebrais lombares, que são responsáveis pela estabilização estática e dinâmica do corpo (CURI, 2009; SILVA e MANNRICH, 2009; RODRIGUES, 2006). O centro de força forma uma estrutura de suporte, responsável pela sustentação da coluna e de órgãos internos, estabilização do tronco, manutenção da postura correta, com menor gasto energético para os movimentos (PIRES; SÁ, 2005; MARIN, 2009) e diminuição do risco de lesões (GÓMEZ; GARCÍA, 2009). Durante os exercícios, a expiração é associada à contração do diafragma, do transversos abdominal, do multífido e dos músculos do assoalho pélvico (PIRES; SÁ, 2005). Assim, a musculatura abdominal é intensamente trabalhada (JAGO et al, 2006; SILVA e MANNRICH, 2009).

## Respiração

Joseph defendia que o praticante tem de aprender a respirar adequadamente, como parte essencial de cada exercício de seu método (PILATES, 2000). Enfatizava a respiração como um fator primordial, em que a inspiração ocorre na preparação para o movimento e a expiração na execução do movimento (MARIN, 2009; RODRIGUES, 2006; CRAIG, 2004; GALLAGHER e KRYZANOWSKA, 2000; PIRES; SÁ, 2005).

Além dos princípios descritos, o método propõe a divisão dos exercícios em 4 níveis: básico, intermediário, avançado e superavançado. Em cada nível, o aluno deve desenvolver e desafiar o incremento do *powerhouse*, além do fortalecimento da flexibilidade, controle, flexibilidade, resistência, alinhamento e coordenação (APARÍCIO e PÉREZ, 2005; PANELLI e MARCO, 2006). O acréscimo de equipamentos, como *Magic Circle*, Faixas Elásticas, acontece de forma progressiva na rotina das aulas. A utilização desses aparelhos não pressupõe uma sequência de exercícios a serem aplicados em cada nível, sendo acrescidos conforme o desempenho do aluno e suas necessidades especiais (PANELLI e MARCO, 2006; ISACOWITZ, 2006).

## Concentração

Em relação à concentração, Craig (2004, p. 9) diz que é a “consciência cinestésica que permite a concentração da mente naquilo que o corpo está fazendo. A concentração traz o controle e coordenação neuromuscular, que garantem movimentos seguros”. Segundo Hall apud Panelli (2006, p.3), “a concentração em cada movimento do corpo proporciona um aumento da propriocepção através de um contínuo feedback de respostas motoras sinérgicas”.

## Controle

O controle é fundamental para a qualidade do exercício, devendo o movimento ser feito com total controle da mente e com precisão. Craig (2004) acrescenta a importância de estabilizar os músculos superficiais e profundos como parte da segurança e eficácia do exercício, aprimorando a coordenação do corpo e da mente e garantindo que os movimentos sejam executados corretamente. Os movimentos não devem ser rápidos e bruscos, pois é da maneira indicada anteriormente que o método consegue reduzir o risco de lesões (GÓMEZ e GARCÍA, 2009; CURI, 2009).

## Precisão

Concentrando-se em cada etapa do movimento e conhecendo o corpo, é possível desenvolver o controle necessário para se obter a precisão de cada movimento (RODRIGUES, 2006; MARIN, 2009). A precisão é de fundamental importância na qualidade do movimento e no realinhamento postural do corpo (GÓMEZ e GARCÍA, 2009; PIRES e SÁ, 2005; PANELLI e DE MARCO, 2006). Para que isso aconteça, deve-se utilizar de poucas repetições de cada exercício (PANELLI e DE MARCO, 2006).

## Fluidez

Levine et al. (2007) consideram a fluidez como a conexão de um movimento para o próximo. Sendo desenvolvida ao longo do tempo, o praticante torna-se familiarizado com o exercício. Cada exercício tem seu ritmo próprio e a transição adequada para o próximo e a uniformidade na execução determinam maior fluidez e concomitante controle sobre o corpo (Latey, 2001).

### **3 A OFICINA DE PILATES NO PROJETO “NOVOS TALENTOS”**

Entre as oficinas desenvolvidas no Projeto “Novos Talentos” foi proposta a “Introdução ao Método Pilates - Possibilidade para a Educação Física Escolar”. Teve a duração de 12 horas e participaram desse módulo aproximadamente 20 professores de Educação Física vinculados à rede pública de Ouro Preto, Mariana e região.

O conteúdo programático da oficina foi organizado da seguinte forma:

**QUADRO 1** | Conteúdo Programático Oficina Pilates – Projeto “Novos Talentos”, 2011

<b>Conteúdo Programático da Oficina</b> <b>“Introdução ao Método Pilates - possibilidade para a Educação Física Escolar”</b>
<b>1. Introdução</b> Apresentação; História do Pilates; Conceitos; Princípios; Equipamentos usados no Mat Pilates; Aplicação do Método Mat Pilates.
<b>2. Aula prática</b> Ensino e execução; Exercícios básicos; Exercícios intermediários e avançados; Treino com Equipamentos ( <i>Overboll, Magic Circle</i> , Faixa elástica).
<b>3. Avaliação da Oficina</b> Proposta de articular a vivência da oficina com a experiência acumulada que os professores têm na Educação Física da rede pública; Proposição pelos professores de uma aula de Mat Pilates; Possibilidades de adaptação dos equipamentos oficiais do Mat Pilates; Problematização.

## INTRODUÇÃO

Foi um curso teórico-prático, em que buscamos apresentar o Pilates aos professores e prover conhecimentos sobre exercícios específicos, com diferentes níveis de dificuldades, além de oferecer, de forma inicial, possibilidades para uma rotina de exercícios e aplicação do método na escola, utilizando exercícios no solo sem e com equipamentos, como *roll up, the hundred, roll down, double leg kicks*. Foram abordados o histórico do Pilates e seus fundamentos, nível de dificuldade dos exercícios, vivência dos movimentos básicos, intermediários e avançados do Mat Pilates.

A escolha do Mat Pilates para o Subprojeto “Corpo e Movimento” baseou-se no conhecimento da realidade das escolas públicas brasileiras, cuja maioria não tem a mínima infraestrutura adequada para o desenvolvimento das aulas de Educação Física. Confirmando essa estimativa, pesquisa do IBOPE com os Institutos Ayrton Senna e Votorantim e a ONG Atletas pela Cidadania (2012) mostra que 30% das instituições públicas brasileiras participantes não têm espaço para a Educação Física. Além da falta de infraestrutura, há casos de estrutura inadequada, como a falta de manutenção dos espaços destinados a essa disciplina.

Nesse sentido é que o Mat Pilates passa a ser uma possibilidade, por serem os exercícios praticados no solo, utilizando somente o próprio corpo e podendo ser acrescentados alguns equipamentos, como tiras elásticas, bolas e pesos. A esse respeito, oferecemos aos professores possibilidades de substituição dos equipamentos oficiais do Método Pilates (Mat) por equipamentos de fácil aquisição e baixo custo, sendo possível o desenvolvimento do método com as devidas adaptações, nas escolas. Como exemplo, sugerimos a substituição do elástico ou *thera-band* pelo garrote, que pode ser comprado em metro, com diferentes tensões (carga), conforme a espessura, assim como os equipamentos oficiais, porém com um custo bem baixo. Outra opção é a substituição da *overball*, bola de tamanho pequeno utilizada no Pilates, por bola de borracha dente de leite. Essas adaptações dependem da vontade e da criatividade do professor, no que tange às possibilidades de desenvolver o método na escola.

## AULA PRÁTICA: DETALHANDO ALGUNS EXERCÍCIOS ABORDADOS

Para o desenvolvimento da parte prática da Oficina (item 2, Quadro 1), foram selecionados exercícios de diferentes níveis de dificuldade e diferentes equipamentos (*overboll*, *magic circle* e faixas elásticas). O programa dos exercícios no solo seguiu uma progressão, indo dos mais simples (básicos) aos mais complexos (avançados) e passando pelos intermediários. Foram recomendados 10 ciclos (ou repetições) de cada exercício e a velocidade do movimento foi regulada pelo ciclo respiratório (inspiração + expiração). A seguir, alguns exercícios realizados:



FIGURA 1 | *Roll-up-sit up* (rolamento para frente) com a bola suíça  
Fonte: Arquivo do Subprojeto “Corpo e Movimento”

**Descrição:** Inicialmente se posiciona o aluno em decúbito dorsal, com os membros inferiores em extensão e com o tornozelo em plantiflexão. Os membros superiores em 180° de flexão de ombro com os cotovelos estendidos e com as palmas das mãos viradas para cima. O aluno recebe o comando verbal de “Empurrar o umbigo contra a coluna” – contração do transverso do abdome – e simultaneamente eleva os membros superiores em direção ao teto até 90° de flexão de ombro. Ativando a musculatura abdominal, ele realiza uma flexão de tronco, flexionando a cabeça, mantendo os braços em flexão de ombro, deixando a coluna em forma de “C”, em seguida retorna à posição inicial, recolocando-se, vértebra por vertebral, ao tapete (DILLMAN, 2004; APARICIO e PEREZ, 2005).



FIGURA 2 | *The Shoulder Bridge*(ponte) usando a overball

Fonte: Arquivo do Subprojeto "Corpo e Movimento"

**Descrição:** Em decúbito dorsal, cabeça, coluna e pelve neutras, joelhos flexionados e os dois pés apoiados sobre a *overball*. Braços ao longo do corpo. Inspirar pelo nariz na posição neutra e expirar quando subir, elevando o quadril e articulando a coluna de forma lenta, vértebra por vértebra, e se equilibrando sobre a *overball*. Depois inspirar novamente para se preparar e expirar descendo a coluna articulando cada vértebra novamente, continuar equilibrando e segmentando a coluna lentamente.



FIGURA 3 | The Shoulder Bridge (ponte unilateral) usando a overboll  
Fonte: Arquivo do Subprojeto “Corpo e Movimento”

**Descrição:** Em decúbito dorsal, braços estendidos ao longo do tronco, cabeça, coluna e pelve neutros, um dos joelhos flexionado e o pé apoiado sobre a overboll, estando a outra perna estendida e o pé em flexão plantar (ponta) e rotação externa. Inspirar na posição neutra e expirar quando subir, fazendo uma elevação de quadril e articulando a coluna de forma lenta, vértebra por vértebra, e se equilibrando sobre a overboll. Depois inspirar novamente para se preparar e expirar descendo a coluna articulando cada vértebra novamente, continuar equilibrando e segmentando a coluna lentamente.



FIGURA 4 | Alongamento posterior de coxa  
Fonte: Arquivo do Subprojeto “Corpo e Movimento”

**Descrição:** Inicialmente se posiciona o sujeito em pé, com abdução dos ombros em 90° e com as palmas das mãos viradas para cima e uma perna estendida sobre a bola suíça. O sujeito inspira pelo nariz, recebe o comando verbal de “Empurrar o umbigo contra a coluna” – contração do transverso do abdome – e simultaneamente faz adução dos ombros, mantendo os braços estendidos, flexionando o troco à frente e expirando pela boca, mantendo as duas pernas estendidas. Retorna à posição inicial.



FIGURA 5 | Equilíbrio e controle

Fonte: Arquivo do Subprojeto “Corpo e Movimento”

**Descrição:** Inicialmente se posiciona o sujeito em pé, com os braços estendidos sobre a cabeça e segurando a bola suíça. O sujeito inspira pelo nariz, recebe o comando verbal de “Empurrar o umbigo contra a coluna” – contração do transverso do abdome – e simultaneamente faz uma leve flexão do joelho (perna de apoio) e uma abdução de quadril (perna livre estendida e pé em flexão plantar), inclinando ligeiramente o troco lateralmente, expirando pela boca e mantendo o peso do corpo sobre a perna de apoio. Inspirar e retornar à posição inicial.

## AVALIAÇÃO E DISCUSSÃO

O primeiro momento da avaliação centrou-se no juízo de valor dos professores diante da dinâmica e dos conteúdos da oficina. Nessa etapa os professores avaliaram e chamaram a atenção o impacto positivo no que tange ao conhecimento de novas possibilidades para a Educação Física escolar e para a vida pessoal. No início da oficina foi perguntado aos professores o conhecimento relativo ao Pilates. Nesse sentido, ressalta-se o fato de apenas uma professora ter conhecimento e vivência do Método Pilates antes da participação na oficina, o que sugere o distanciamento da escola com as novas possibilidades de práticas corporais de movimento e conteúdos.

Um ponto interessante da avaliação foi a aproximação de movimentos já desenvolvidos na escola com movimentos do Pilates e o entendimento da importância da respiração, da concentração, da forma e velocidade de execução no alcance de objetivos específicos, como melhor qualidade do sono com a incorporação da respiração correta e acionamento da musculatura do abdômen para fortalecimento e proteção da musculatura dorsal (lombar).

O segundo momento se deu a partir da proposta de articular a vivência da oficina com a experiência acumulada que os professores têm com a Educação Física na rede pública. Dessa forma, os professores foram divididos em dois grupos (Grupo A e Grupo B) e foi pedido que planejassem uma aula passível de ser ministrada na escola.

O Grupo A foi muito criativo e agregou novos conhecimentos adquiridos na oficina, como novos exercícios (do Método Pilates) e novas formas (ex.: exercícios com isometria) ao planejar uma aula envolvendo o conteúdo ginástica na escola.

Já o Grupo B percorreu um caminho inverso ao esperado, pois trouxe sugestões de movimentos já utilizados na rotina escolar nas aulas, ou seja, não houve apropriação ou incorporação dos novos movimentos corporais aprendidos na oficina às aulas já ministradas. Assim, diante da explanação do Grupo B, solicitamos que se empenhasse em fazer o exercício contrário, levando o conhecimento novo (Pilates) para uma realidade já conhecida. Afinal, o que era novidade para os professores seria, possivelmente, novidade também para os alunos, o que conta a favor da participação dos alunos nas aulas – novidade e diversidade, como mostra a pesquisa Ibope, em que 11% das escolas participantes disseram que alguns alunos teriam mais interesse na aula de Educação Física se as atividades propostas fossem mais diversificadas (IBOPE, 2012).

Para finalizar a oficina foi proposta uma reflexão e debate sobre a real possibilidade e viabilidade de desenvolvimento do Mat Pilates nas escolas e sua problematização. A grande maioria dos professores julgou ser viável o desenvolvimento do método nas aulas de Educação Física, uma vez

que não necessita de espaços específicos e equipamentos obrigatórios. Uma minoria não se sentiu motivada a trabalhar o método entre os conteúdos da Educação Física escolar, em virtude de estar próxima da aposentadoria.

Diante dos pontos determinados para avaliação da oficina, acreditamos que os objetivos foram alcançados, uma vez que conseguimos aguçar o interesse por detalhamentos do método, a avaliação em termos de aquisição de conhecimento foi positiva e houve participação ativa dos professores, tanto na parte teórica quanto na parte prática da oficina.

Segundo Joseph Pilates, estes exercícios (Pilates) são o que as pessoas vão querer e precisar no novo milênio” (J. H. PILATES, apud, CAMARÃO, 2004, p. 3). Esperamos, assim, que os professores, com interesse em desenvolver o método na escola ou adequar conhecimentos do método a outros conteúdos da Educação Física escolar, busquem aprimorar o conhecimento adquirido em outras vias, além dessa oficina, qualificando-se para o desenvolvimento do trabalho na escola.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que aprimorar o conhecimento dos professores de Educação Física, no âmbito da escola, possibilita o oferecimento de uma proposta de ensino consistente, atualizada e articulada com os interesses e propósitos da escola, da sociedade e da própria Educação Física, como disciplina, criando outras possibilidades para as intervenções pedagógicas, como o Pilates.

Evidências científicas demonstram potenciais benefícios do treinamento do Método Pilates, como melhora no nível de flexibilidade, força equilíbrio, bem-estar, redução de dores (especialmente lombalgias) e resistência muscular localizada. (BERTOLLA et al, 2007; SEKENDIZ et al., 2007; JOHNSON et al., 2007; SELG et al., 1996; PICOLLI, 2010). Caldwell et al. (2009), ao estudar uma amostra de estudantes universitários, demonstram ainda melhora na qualidade do sono e do humor.

Diante dos vários benefícios associados à prática do Pilates, tanto para a saúde quanto para a ampliação de vivências de novos movimentos, além da possibilidade de melhor conhecer o corpo, seus limites e possibilidades, e da disciplina Educação Física como tempo/espço privilegiado para a promoção da saúde na escola, o desenvolvimento do método como conteúdo da Educação Física escolar tem muito a acrescentar na formação dos escolares.

Mais do que um programa de exercícios, que por si só não se mostraria muito diferente, em benefícios, em relação ao disponível na Educação Física escolar, o método Pilates propõe não somente

**o que** fazer, mas **como** fazer e **como pensar no que fazer**. Nesse sentido, as aulas utilizando o método possibilitam aos alunos aquisição de conhecimentos relativos ao melhor controle postural, mais conhecimento e controle do próprio corpo – percebendo e aceitando as próprias limitações - melhor utilização da respiração, incremento da flexibilidade, uma vez que essa tende a reduzir com a idade, melhora da coordenação, força e equilíbrio através de exercícios específicos, relaxamento e concentração. Para isso, ressalta-se a importância da formação profissional adequada para que os princípios do Pilates sejam aplicados de forma condizente com as realidades e as possibilidades de cada indivíduo e de cada ambiente escolar, respeitando as diferentes características e condições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*A History of Joseph Hubertus Pilates*. Disponível em <http://www.thepilatescenter.com/jhpilates.htm>. Acesso em 24 abr. 2012.

AHONEN, J. *MP Power Pilates. Harjoittelemalla voiman tasapainoon* [MP Power Pilates: Through exercise to strength balance]. Jyväskylä: Gummerrus, 2007.

APARÍCIO E., PÉREZ J.. *O Autêntico método Pilates: A Arte de Controle*. São Paulo: Planeta, 2005.

ARENAZA, D. *Relatório de pesquisa: o yoga na escola*. Disponível em [http://www.ced.ufsc.br/yoga/relatorio\\_pesquisa.html](http://www.ced.ufsc.br/yoga/relatorio_pesquisa.html). 2002. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

BERGAMO, G.; HAYASHIDA, W. *Um corpo que sobe*. Disponível em [http://www.kalunga.com.br/revista\\_fevereiro\\_03.asp](http://www.kalunga.com.br/revista_fevereiro_03.asp). 2003. Acesso em 21 fev. 2012.

BRACHT, V. *Sociologia Crítica do Esporte: Uma Introdução*. Ijuí: Unijui, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. *Escolas Promotoras de Saúde*. experiências do Brasil. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Portaria n.º 687, de 30 de março de 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Cadernos de Atenção Básica. *Saúde na escola*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde; Ministério da Educação. Programa Saúde na Escola. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

CAMARÃO, T.. *Pilates no Brasil: corpo e movimento*. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CIVITA, V.. *Mexa-se com o método Pilates*. São Paulo: Nova Cultura, 2004.

CRAIG, C.. *Pilates com a bola*. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2004.

CURI, V. S.. *A Influência do método Pilates nas atividades de vida diária de idosas*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

DEMARZO, M. M. P.; Aquilante, A. G.. Saúde Escolar e Escolas Promotoras de Saúde. In: *Programa de atualização em medicina de família e comunidade*. Porto Alegre: Artmed: Pan-Americana, 2008. v. 3, p. 49-76.

EHRENBERG, M. C; FERNANDES, R. C; BRATIFISCHE, S. A. (Orgs). *Manifestações alternativas da cultura corporal: novas utopias, diferentes práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

FONSECA, A. K. S. S.; ARAÚJO, A. C.. A utilização do karate como um meio de abordagem das lutas enquanto conteúdo da educação física escolar: um relato de experiência. *Lecturas e Educação Física*, Buenos Aires Ano 16, n. 156. 2011. Disponível em [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Acesso em 21 de janeiro de 2012.

GALLAGHER, S. P.; KRYZANOWSKA, R.. *O Método Pilates de condicionamento físico*. São Paulo. The Pilates Studios Brasil: São Paulo, 2000.

GÓMEZ, V. S.; GARCÍA, O. G.. Ejercicio físico y Pilates durante el embarazo. *Lecturas e Educação Física*, Buenos Aires, Ano 14, n. 136, set. 2009. Disponível em [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Acesso em 15 de março de 2012.

ISACOWITZ, R.. *Pilates*. Austrália: Human Kinetics, 2006.

JAGO, R.; JONKER, M. L.; MISSAGHIAN, M.; BARANOWSKI, T. Effect of 4 weeks of Pilates on the body composition of young girls. *Prev Med*, v. 42, n. 3, p. 177-80, 2006.

KUNZ, E.. *Didática da Educação Física 2*. Ijuí: Unijuí, 2002.

LAGE, V.; GONÇALVES JUNIOR, L.; NAGAMINE, K. K.. O Karatê-Do enquanto conteúdo da educação física escolar In: III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-americana, 2007, São Carlos. *Anais*. São Carlos: SPQMH/UFSCar, 2007, p.116-133.

LATEY, P.. Pilates method: history and philosophy. *Journal and Bodywork and Movement Therapies*.

2001;5(4): 275-281.

MYERS, M.. When Classes are not Enough: Body Therapies Why, Which, and When. *Dance Magazine*, v., 63, p. 47-50, 1989.

OLIVEIRA, L. S.; VERBENA E FARIA, E. C. G; CORREA, C. X.. Método Pilates: benefícios e possibilidade de inserção na educação física escolar – relato de experiência. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*. Curso de Educação Física, n. 9, Jul./dez. 2010. Disponível em <http://re.granbery.edu.br>. Acesso em 20 de fevereiro de 2012.

PANELLI, C.; DE MARCO, A.. *Método Pilates de condicionamento do corpo, um programa para toda a vida*. São Paulo: Phorte. 2006.

INSTITUTO VOTORANTIM. INSTITUTO AYRTON SENA. *EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS*. 2012. Disponível em [http://www.institutovotorantim.org.br/SiteCollectionDocuments/Apresenta%C3%A7%C3%A3o\\_Pesquisa%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20nas%20Escolas%20P%C3%ABlicas%20Brasileiras%20mar%202012.pdf](http://www.institutovotorantim.org.br/SiteCollectionDocuments/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_Pesquisa%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20nas%20Escolas%20P%C3%ABlicas%20Brasileiras%20mar%202012.pdf). Acesso em 26 de abril de 2012.

PILATES, J. H., MILLER, W. J.. *The Complete Writings of Joseph H. Pilates: Return to Life Through Contrology and Your Health—The Authorized Editions*. Philadelphia: Bainbridge Books, 2000.

PIRES, D. C.; SÁ, C. K. C. Pilates: notas sobre aspectos históricos, princípios, técnicas e aplicações. *Lecturas e Educação Física*. Buenos Aires, Ano 10, n. 91, dez. 2005.

PUTKISTO, M.. *Method putkisto pilateksella vahvaksi* [Strong through method putkisto Pilates]. Jyväskylä and Helsinki: Gummerus, 2001.

RODRIGUES, B. G. S.. *Método Pilates: Uma nova proposta em reabilitação física*. 2006. Disponível em: <http://www.efisioterapia.net/descargas/pdfs/pilates.pdf>. Acesso em maio 2012.

RODRIGUEZ, J.. *Pilates*. São Paulo: Marco Zero, 2006.

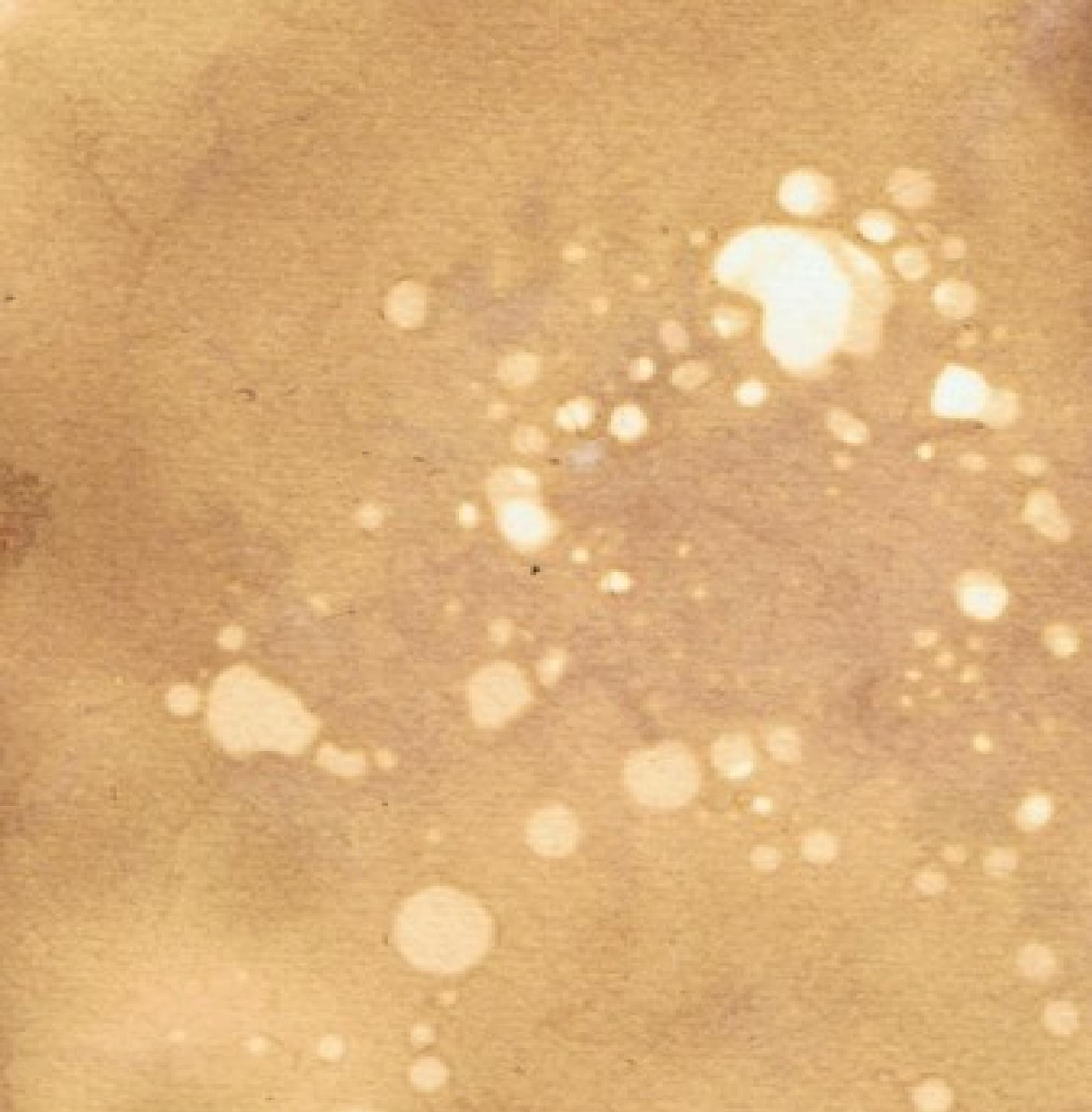
SILVA, A.C.L.G.; MANNRICH, G. *Pilates na reabilitação: uma revisão sistemática*. *Fisioter. Mov.*, Curitiba, v. 22, n. 3, p. 449-455, jul./set. 2009.

TAKAMORI, F. S.; BORTOLETO, M. A. C.; LIPORONI, M. O.; PALMEN, M. J. H.; DI CAVALLOTTI, T.. Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 116, jan./abr. 2010.

VENTURINI, G. R. O.; OLIVEIRA, L. A.; RODRIGUES, B. M.; MATOS, D. G.; ZANELLA, A. L.; PACE JÚNIOR, R. L.; MAZINI FILHO, M. L.. Atividades circenses na educação física escolar. *Lecturas e Educação Física*, Bueno Aires, Ano 15, n. 146, 2010. Disponível em [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com). Acesso em 02 de janeiro de 2012.'



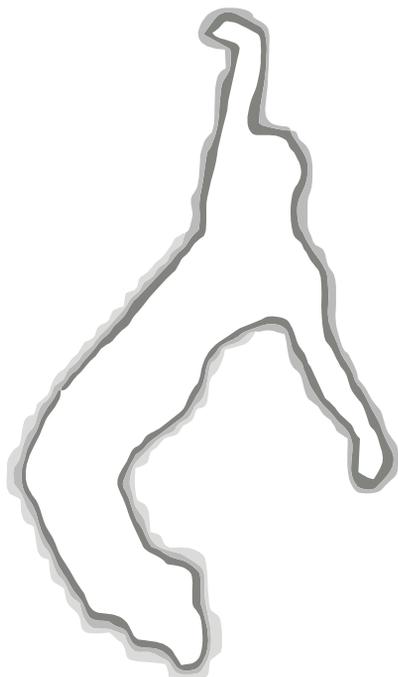
**SOBRE OS AUTORES**



### **ÈDEN PERETTA**

Professor adjunto do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Artes e Cultura (IFAC) da UFOP. Doutor em Estudos Teatrais pelo Departamento de Música e Espetáculo da Universidade de Bolonha, na Itália (2010). Colaboração com instituições do terceiro setor (ONGs), prefeituras e universidades, nas quais desenvolveu projetos como arte-educador e ofereceu assessorias nas áreas de Dança, Teatro, Educação, Epistemologia e Ecologia. Publicação de capítulos de livros, bem como artigos em congressos e revistas científicas da América Latina e do Brasil. Na Europa e no Japão, além de publicações, acompanhamento do trabalho de importantes mestres da dança moderna e contemporânea, concentrando-se principalmente no universo da dança Butô, argumento central de sua tese de doutorado. Principais linhas de pesquisa atuais: teatro-dança, preparação corporal do ator, as relações entre dança e sociedade, bem como estudos sobre o corpo a partir de diferentes matrizes das Ciências Humanas e Sociais.



**JAQUELINE OLIVEIRA SANTANA**

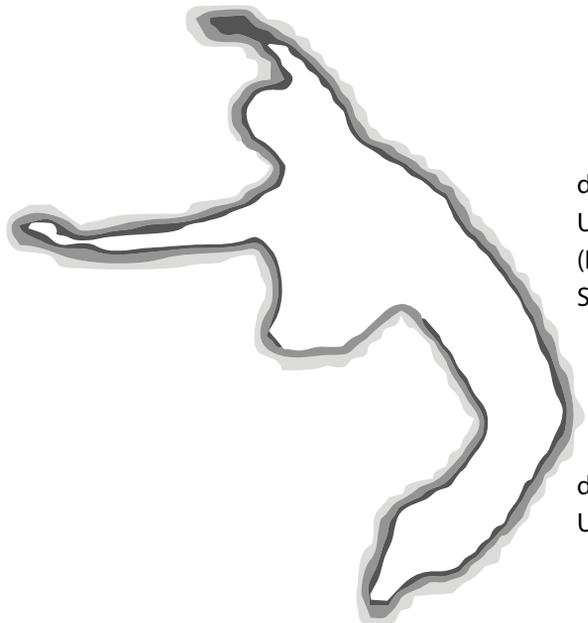
Doutoranda em Ciências da Saúde, com área de concentração em Saúde Coletiva. Mestre em Saúde e Nutrição, com área de concentração em Saúde Coletiva (UFOP). Especialista em Fisiologia do Exercício e Reabilitação Cardiovascular. Bacharel e Licenciada em Educação Física (UFV). Técnica em Educação Física (UFOP). Atividades de docência superior, pesquisa, extensão e administração. Experiência em Atividade Física Relacionada à Saúde; Atividade Física e Envelhecimento; Atividade Física para Grupos Especiais, Epidemiologia. Atualmente, associação do exercício com fatores de risco cardiovascular.

**JULIANA BERGAMINI**

Professora assistente da UFOP. Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Experiência docente na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: flexibilidade, dança e ginástica.

**LENICE KAPPES BECKER**

Formação em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (2000), mestrado (2003) e doutorado em Ciências, área de concentração Fisiologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007). Professora adjunta do curso de Educação Física da UFOP e Pesquisadora do Instituto Nacional de Tecnologia – Nanobiofar, com atuação na área de Fisiologia e Fisiologia do Exercício, com ênfase no sistema cardiovascular e no sistema renina angiotensina.



### **LUANA JUNIA RAMOS**

Graduanda em Educação Física - Licenciatura da UFOP, bolsista do Subprojeto "Corpo e Movimento" - Projeto "Novos Talentos" CAPES/UFOP. Como bolsista Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES) atuou no Projeto "Estímulo à Docência" da UFOP, Subprojeto de Licenciatura em Educação Física.

### **MARCELA DIAS MARTINS FONSECA**

Graduanda em Educação Física - Licenciatura da UFOP, bolsista do Subprojeto "Corpo e Movimento" - Projeto "Novos Talentos" CAPES/UFOP.

### **MARIA CRISTINA ROSA**

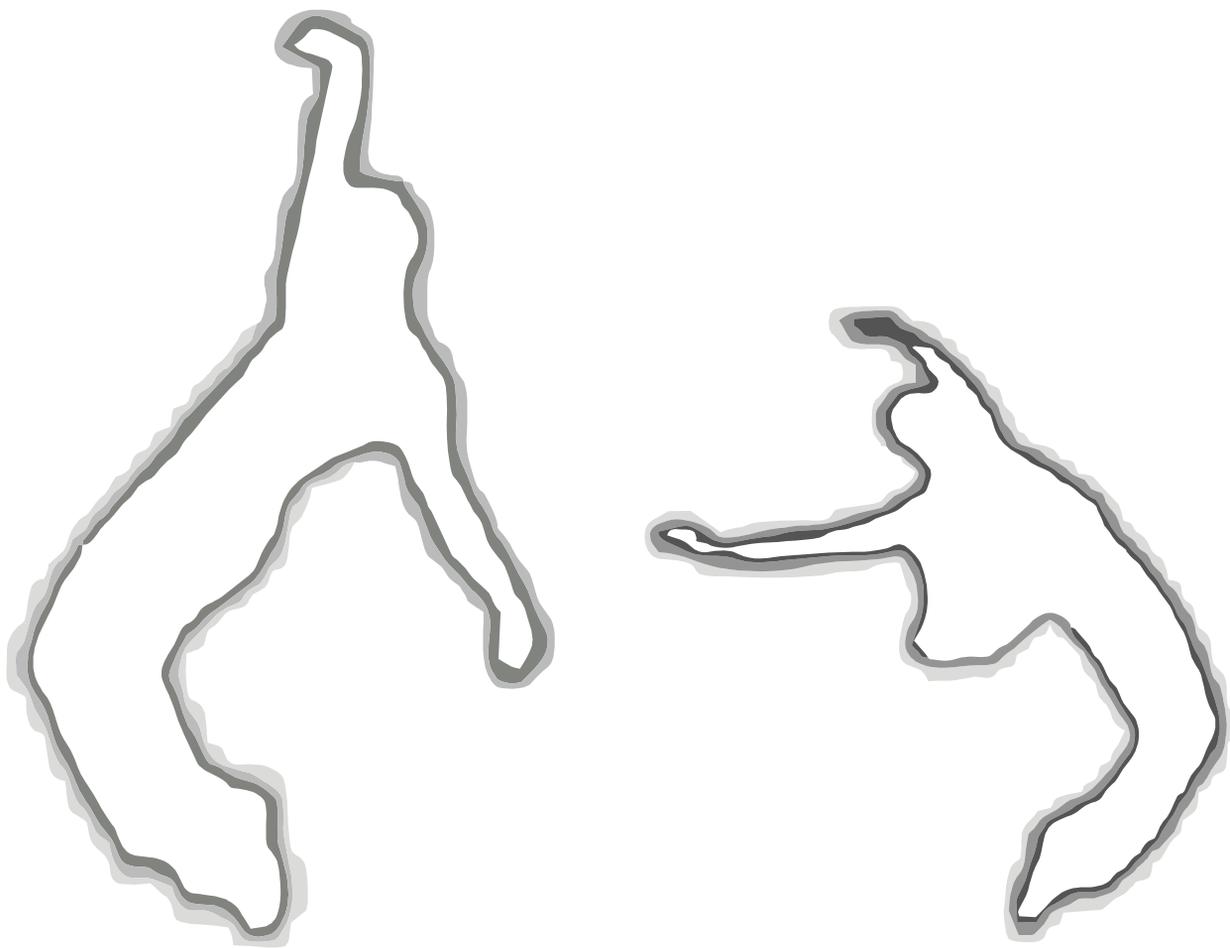
Graduada em Educação Física (UFV), mestre em Educação Física, área de concentração Estudos do Lazer (UNICAMP) e doutora em Educação (UNICAMP). Professora adjunta da UFOP, com experiência nas áreas de Educação Física, Turismo e Nutrição. Coordena o Núcleo de Estudos sobre o Corpo (NEC) e o Subprojeto "Corpo e Movimento" - Projeto "Novos Talentos" CAPES/UFOP. É pesquisadora da Rede Cedes (Ministério do Esporte) e do Grupo de Pesquisa em Lazer (GPL). Principais temas de estudo e pesquisa: história do corpo, história das práticas corporais de movimento, história da saúde e das doenças, estudos do lazer.

### **ROMILDO SOTÉRIO DE MAGALHÃES**

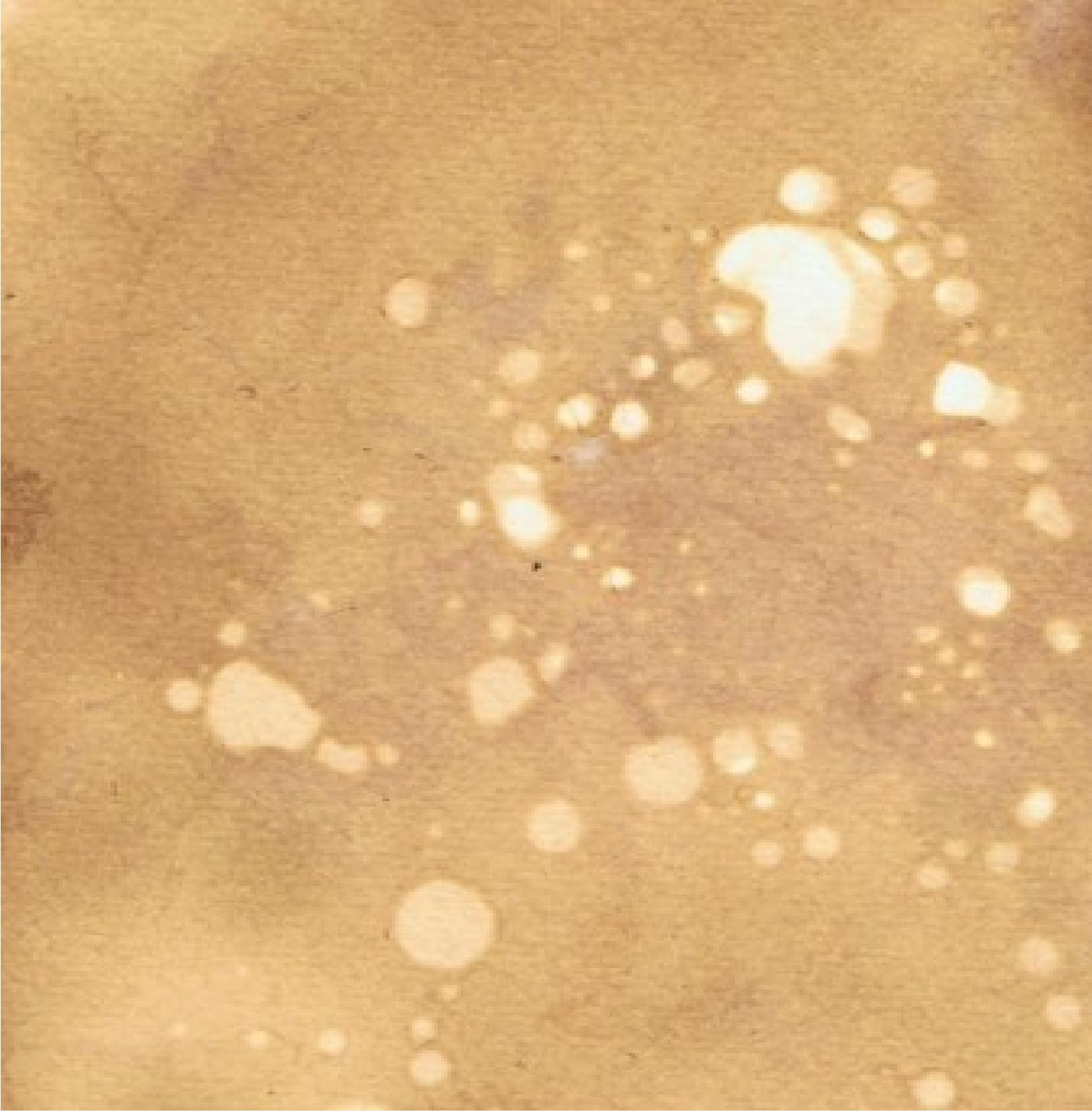
Graduou-se em Educação Física pela UFV (1991), especializou-se em Voleibol pela Universidade Gama Filho (1994). Fez mestrado em Educação na UNICAMP (2006). É professor do Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto (IFMG) e membro do Conselho Municipal de Esportes de Ouro Preto-MG. Em 1987 identificou-se

com os textos de Leontiev, mais tarde conheceu os de Vigotski, mas somente em 2004, ao iniciar as leituras do círculo de Bakhtin, pensou em elaborações relacionadas à Educação Física. Atualmente vive nesse pântano. É autor da dissertação *Corpo e Palavra: Signos da Corporalidade na Escola*, orientada pela Dr.<sup>a</sup> Eliana Ayoub.





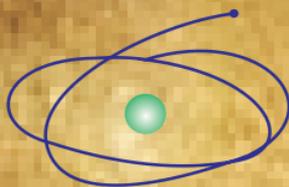
Esta obra foi impressa pela Imprensa Universitária da Universidade Federal de Ouro Preto,  
composta na fonte Myriad-Pro e Ottawa,  
em papel 100% reciclado, (capa) 380 g/m<sup>2</sup> e (miolo) 90 g/m<sup>2</sup>,  
em março/2013





UFOP

Universidade Federal  
de Ouro Preto



C A P E S



Centro Desportivo da UFOP



NEC

Núcleo de Estudo Sobre o Corpo  
[www.nec.ufop.br](http://www.nec.ufop.br)



UFOP com a  
ESCOLA





A proposta é

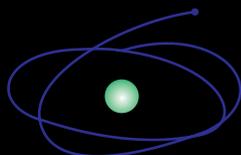
...

mais de pensar o ser humano apenas como um corpo estratificado, buscar formas de compreensão do corpo bem como do que se faz ou do que é recomendado fazer, por quê, como e com quem realizar práticas corporais de movimento. A sugestão é compor, portanto, com o viés biológico, novas formas de perceber o corpo no ambiente escolar e extraescolar e, conseqüentemente, subsidiar professores da rede pública com elementos teóricos e práticos que possibilitem refletir sobre a elaboração, execução e avaliação das práticas pedagógicas, considerando a concepção e compreensão do corpo como elemento fundador para elaboração do planejamento, com escolha de conteúdos, metodologias de ensino e avaliação



UFOP

Universidade Federal  
de Ouro Preto



C A P E S

ISBN 978-85-288-0302-0



9 788528 803020