



**UNILASALLE**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**



**MARIANA CHARLIER AHLERT**

**CORPO, CULTURA E FORMAÇÃO**

**um estudo crítico reflexivo das práticas educativas em Ginástica Rítmica**

Canoas

2011

**MARIANA CHARLIER AHLERT**

**CORPO, CULTURA E FORMAÇÃO**  
**um estudo crítico reflexivo das práticas educativas em Ginástica Rítmica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto.

Canoas

2011

MARIANA CHARLIER AHLERT

**CORPO, CULTURA E FORMAÇÃO: um estudo crítico reflexivo  
das práticas educativas em Ginástica Rítmica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto.

Aprovado pela banca examinadora em 06 de junho de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Pereira Brauner**  
**PUC-RS**

---

**Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola**  
**UNILASALLE**

---

**Prof. Dr. Paulo Fossatti**  
**UNILASALLE**

Às minhas queridas alunas, fonte da minha inspiração na criação de novas possibilidades de movimentos em seus corpos e por me darem a chance de desenvolver meus ensinamentos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Inês e Gustavo, base de tudo em minha vida, onde sempre encontrei muito mais do que uma casa para morar, mas um lar, onde eu pude crescer e me desenvolver como pessoa, me tornando quem eu sou. Incluído neste 'pacote' estão meu irmão e irmã, Fabiano e Carolina, além de minha cunhada, Gabriella, sobrinha, Luísa, e da Gene, que também colaboraram para que este caminho se tornasse completo. Em especial a minha mãe, por ter revisado todo meu texto, juntamente comigo.

Agradeço também ao meu mais do que amado namorado, Eduardo, que por vezes foi privado da minha companhia e presença, por me auxiliar e apoiar nos momentos em que o 'fardo' estava pesado. Te amo!

Minhas queridas amigas, que também foram omitidas da minha presença, principalmente nessa fase final.

E, por último, mas não menos importante, minhas queridas alunas, de forma geral, que engrandeceram a minha caminhada como professora, especialmente àquelas que de forma direta contribuíram para esta pesquisa, além de suas mães, que autorizaram sua participação e das minhas queridas colegas professoras, que também dispuseram de suas aulas e de algum tempo para responder meus questionamentos.

Muito obrigada a todos que eu talvez não tenha me dirigido aqui neste agradecimento, mas que de qualquer forma colaboraram nesta caminhada.

## RESUMO

Esta dissertação consiste num estudo crítico reflexivo das práticas educativas em Ginástica Rítmica (GR) experimentadas por mim na interlocução com alunas/ginastas e colegas professores desta modalidade. O estudo teve como foco principal compreender diferentes sentidos emergentes das práticas educativas em GR, a partir das práticas cotidianas de sujeitos envolvidos diretamente na modalidade, e especialmente a partir da minha vivência como educadora física em diálogo permanente com os diferentes elementos da paisagem educativa em que me inscrevo. Ao longo do Mestrado fui construindo novos sentidos para minha própria experiência como educadora e nisso consistiu o eixo central deste trabalho: observar/refletir-registrar-dialogar tornou-se uma equação que acompanhou o trabalho do começo ao fim, numa circularidade hermenêutica que já não permite mais distinguir fronteiras entre a pesquisa e a formação. Estudar as práticas educativas e seus efeitos passa por compreender os sentidos atribuídos pelos próprios praticantes e educadores no cotidiano, porque é da epistemologia de suas práticas, de suas crenças e dos sentidos atribuídos ao que fazem, que poderão emergir, ou não, novas modalidades de relação com os próprios corpos e formas de pensar esta relação. A pesquisa teve um cunho fundamentalmente qualitativo exploratório, de forte caráter autorreferente, embora conte com um bom aporte de interlocuções decorrentes do contato direto com ginastas e professoras da modalidade em questão. Envolveu, sobretudo, o mergulho na paisagem real onde se dão as práticas educativas em GR. Foram utilizadas fundamentalmente as técnicas de observação participante com registro em notas de campo e entrevistas semi-estruturadas com ginastas e professoras da modalidade.

Palavras-chave: Ginástica Rítmica, cultura contemporânea, práticas educativas, corpo, formação.

## ABSTRACT

This dissertation is a study of critical reflective educational practices in Rhythmic Gymnastics (RG) experienced by me in a dialogue with students/gymnasts and fellow teachers of this modality. The study focused mainly at understanding different meanings emerging from the educational practices in GR, from the daily practices of individuals directly involved in the sport, and specially from my experience as an educator in physical dialogue with the different elements of the educational landscape in which I subscribe. Throughout the Masters was building new meanings to my own experience as an educator and there in was the theme of this work: observe/reflect-register dialogue became an equation that followed the work from beginning to end, in a hermeneutic circularity that no longer allows longer distinguish the boundaries between research and training. Study the educational practices and their effects involves understanding the meanings attributed by educators and practitioners themselves in everyday life, because it is the epistemology of their practices, their beliefs and meanings attributed to what they do, which may emerge, or not, new ways of relationship with their bodies and ways of thinking about this. There search was primarily an exploratory qualitative nature of auto reference strong character, although it has a good supply of dialogues from direct contact with teachers gymnasts and the sportin question. Involved, especially the dip in the real landscape where you give the educational practices in RG. We used basically the participant observation techniques to record in field notes and semi-structured interviews with gymnasts and teachers of the sport.

Keywords: rhythmic gymnastics, contemporary culture, educational practices, body training.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

EF – Educação Física.

ESEF – Escola Superior de Educação Física.

FRG – Federação Riograndense de Ginástica.

GR – Ginástica Rítmica.

GRD – Ginástica Rítmica Desportiva.



## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2.O PROBLEMA TOMANDO CORPO .....</b>	<b>14</b>
<b>3.CAMINHOS DE UMA PESQUISA-AUTOFORMAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>4.O CORPO ENTRE O DISCIPLINAMENTO, O CONTROLE E AS PRÁTICAS DE LIBERDADE.....</b>	<b>32</b>
<b>5.A PREFORMANCE, A COMPETIÇÃO E O OLHAR O OUTRO .....</b>	<b>50</b>
<b>6.OUTRAS FORMAS DE OLHAR E SER OLHADO – A PESQUISA- AUTOFORMAÇÃO DO EDUCADOR .....</b>	<b>62</b>
<b>7.APONTAMENTOS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação consiste num estudo crítico reflexivo das práticas educativas em Ginástica Rítmica (GR) experimentadas por mim na interlocução com alunas/ginastas e colegas professores desta modalidade. O estudo teve como foco principal compreender diferentes sentidos emergentes das práticas educativas em GR, a partir das práticas cotidianas de sujeitos envolvidos diretamente na modalidade, e especialmente a partir da minha vivência como educadora física em diálogo com os diferentes elementos da paisagem educativa em que me inscrevo. Assim, a dissertação é um indiciário dos muitos encontros, diálogos e reflexões que se deram no tempo da pesquisa-autoformação que vivi durante o Mestrado. Em torno do tema central, minha (trans)formação como educadora, vem numa crescente associação com os temas indissociáveis: corpo e cultura contemporânea.

Vale dizer, então, que a pesquisa aqui foi concebida como um processo indissociável do exame crítico das minhas práticas como educadora no contexto material e simbólico de minha própria existência, o que resultou inevitavelmente na transformação dos modos de observar/refletir, registrar e partilhar minhas práticas. Ao longo do Mestrado fui construindo novos sentidos para minha própria experiência como educadora e nisso consistiu o eixo central deste trabalho. Observar/refletir-registrar-dialogar tornou-se uma equação que acompanhou o trabalho do começo ao fim, numa circularidade hermenêutica que já não permite mais distinguir fronteiras entre a pesquisa e a formação.

Tratou-se da opção por uma “epistemologia das práticas”<sup>1</sup>, que através de recursos etnometodológicos pautados na observação e registro do cotidiano, resultou no tratamento hermenêutico da experiência de pesquisa-

---

<sup>1</sup> Entendo por “epistemologia das práticas” o que Maurice Tardif propõe no conjunto de suas formulações, ao afirmar “[...] que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p.10). Segundo ele, uma epistemologia das práticas implica o reconhecimento dos diferentes saberes docentes conquistados pelo professor através: de seu ambiente de vida (saberes pessoais); da vida estudantil (saberes da formação escolar); de suas experiências universitárias (saberes da formação profissional); do uso de ferramentas tais como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, (saberes dos programas e livros didáticos) e da prática em sala de aula, da experiência dos pares, das relações e encontros (saberes da experiência). (TARDIF E RAYMOND, 2000)

autoformação.

A adoração pelos movimentos corporais sempre me instigou pois sempre me envolvi com esportes em geral e posteriormente com a GR. Assim, fiz a Graduação em Educação Física (EF), a seguir a Especialização em GR e atualmente o Mestrado em Educação, buscando tornar-me uma professora com o maior número de ferramentas possíveis para poder auxiliar na formação das minhas alunas. Com o tempo fui entendendo que não se tratava meramente de encontrar “novas ferramentas”, mas de uma modificação do meu próprio modo de observar/refletir sobre as práticas, registrá-las e partilhar com meus pares. No ano passado, para minha alegria, recebi o convite para participar do Comitê Técnico de GR da Federação Riograndense de Ginástica (FRG). Isso tudo constitui minha implicação como praticante/pesquisadora, num processo que ultrapassou minhas expectativas iniciais de “busca por ferramentas”.

No campo da GR ainda há poucas investigações para além do enfoque técnico. Assim, meu estudo visará produzir saberes que auxiliem a preencher esta lacuna, buscando o aprimoramento principalmente das minhas próprias práticas educativas. Estudar as práticas educativas e seus efeitos passa por compreender os sentidos atribuídos pelos próprios praticantes e educadores no cotidiano, porque é da epistemologia de suas práticas, de suas crenças e dos sentidos atribuídos ao que fazem, que poderão emergir, ou não, novas modalidades de relação com os próprios corpos e formas de pensar.

A pesquisa teve um cunho fundamentalmente qualitativo exploratório<sup>2</sup>, de forte caráter autorreferente, embora conte com um bom aporte de interlocuções decorrentes do contato direto com ginastas e professores da modalidade em questão. Envolveu, sobretudo, o mergulho na paisagem real onde se dão as práticas educativas em GR. Foram utilizadas fundamentalmente as técnicas de observação participante com registro em notas de campo e entrevistas semi-estruturadas com ginastas e professoras da modalidade.

As ferramentas teóricas utilizadas dizem respeito essencialmente aos sentidos emergentes da pesquisa-autoformação, tendo ganho especial

---

<sup>2</sup> Este estudo contou com a observação de cinco paisagens (um clube e quatro escolas, sendo que uma das escolas é meu próprio campo de trabalho), entrevistas com três ginastas (duas de nível escolar e uma de alto nível) e duas professoras (uma de escolinha e uma de clube).

relevância elementos em torno das formas de governo (disciplinamento e controle) do corpo e das performances, as práticas competitivas e de estetização do movimento e as práticas de (auto)formação dos educadores desta modalidade, sendo todos esses elementos fortemente interferidos pelas forças que constituem a cultura contemporânea. Naturalmente que o trabalho não se propõe a esgotar as discussões, tampouco a constituir uma metanarrativa do tema, restringindo-se a abordá-lo desde uma perspectiva experiencial, oferecendo aporte aqueles educadores que compartilham o pressuposto de uma formação crítica e reflexiva como caminho para transformação das práticas cotidianas e resistência a uma modalidade “neo-tecnista” de treinamento dos professores.

Inicialmente examinarei a evolução da EF num panorama histórico-social, desvelando para mim mesma e, eventualmente para o leitor, as complexas e instigantes relações entre política, cultura e educação do corpo. Detive-me em elementos históricos da GR, o desporto-arte em questão nesta dissertação e ocupei-me de entender elementos técnicos que ainda desconhecia. Enfim, o trabalho revela os rastros de um movimento que envolveu observar muito, escrever sobre as práticas e partilhar com ginastas e colegas educadoras físicas minhas suspeitas. A dissertação propriamente dita, resultou num texto composto por cinco grandes blocos, apresentados a seguir.

*O problema tomando corpo*, no qual apresento as motivações para este estudo, incluído minha inevitável implicação<sup>3</sup> e dirijo o leitor ao problema de investigação formulado.

*Caminhos de uma pesquisa-autoformação*, revela as concepções e estratégias metodológicas que foram adotadas ao longo do estudo e as pistas de investigação que serviram de elemento norteador do estudo até o momento de sua qualificação no segundo semestre de 2010.

A partir daí, apresento três blocos de análise, onde construo uma hermenêutica das experiências decorrentes da investigação, oferecendo ao leitor linhas para possível compreensão dos temas levantados.

---

<sup>3</sup> Implicação aqui é tratada a partir das ideias da Análise Institucional de René Lourau (1995), segundo a qual o conhecimento só é possível quando levamos em conta as condições concretas de sua produção, incluídas aqui dimensões políticas, culturais, psicológicas, econômicas, etc. Minha aproximação com o conceito se deu através do estudo de Paulon (2005).

Assim, *O corpo entre o disciplinamento, o controle e as práticas de liberdade* discute o curioso “achado” da *disciplina* como um dos elementos mais marcantes das práticas educativas em GR. Analisa a disciplina como o grande fantasma que inquieta as práticas de escolarização formal e o curioso lugar que ela assume na GR, ultrapassando as práticas coercitivas de educação dos corpos para encontrar-se com as estratégias de auto-controle do movimento (DAOLIO, 2009) e, talvez, constituindo algo próximo daquilo que Michel Foucault (2004) chamou de *práticas de liberdade*.

*A performance, a competição e o olhar do outro* apresenta os sentidos emergentes das práticas que se vêem constantemente confrontadas com a expectativa de bom desempenho e sucesso. Discute os limites e possibilidades da competição como prática educativa e reencontra nessas questões temas cruciais da cultura contemporânea marcada pelo signo da estetização (WELSCH, 1995) e do espetáculo (BRACHT, 1997; DEBORD, 1997).

*Outras formas de olhar e ser olhado – a pesquisa-autoformação do educador* apresenta os principais desdobramentos reflexivos da construção desta dissertação, a partir do exercício crítico e reflexivo que deu origem aos dois blocos anteriores. Discuto como a pesquisa das próprias práticas pode resultar num importante movimento de alteração do olhar e do pensamento, incluindo um estar-com-o-outro que não se rende meramente à estetização da performance, porque se dá num jogo circular (WARSCHAUER, 2001) onde observar/refletir, registrar e partilhar constitui um movimento interminável de (trans)formação.

Alguns *Apontamentos* como considerações finais encerram o trabalho.

## 2. O PROBLEMA TOMANDO CORPO

Os movimentos do corpo, incluído o meu, sempre me instigaram de várias formas desde a infância. Como acontece com a maioria das meninas, fui iniciada esportivamente no ballet, juntamente com a natação, vôlei e posteriormente surgiu a GR, chegando para ficar. A semente tinha sido plantada.

Comecei a faculdade de EF em 1998 e no ano seguinte fui chamada pela minha professora de GR para auxiliar nas aulas com as pequenas ginastas iniciantes. A cada ano que passava mais a Ginástica fazia parte de mim e eu dela.

Em 2003, recém formada, montei minha própria escolinha de Ginástica, juntamente com minha irmã, também formada em EF. Em 2004, iniciei a especialização em GR na Unopar, em Londrina – PR, onde treinava a Seleção Brasileira de GR que iria para os Jogos Olímpicos de Sydney. Lá, além de termos aulas específicas e professores especializados na área – o que ainda é uma raridade – durante os intervalos das nossas aulas, ficávamos sentadas na escada do ginásio de treinamento, assistindo aos treinos das ginastas da seleção. Neste mesmo ano, devido aos estudos da especialização, iniciei o trabalho para formar uma equipe de GR na minha própria escola.

No que entendo, minha relação com a GR sempre esteve marcada pelo atravessamento técnico. Busquei a formação na área procurando aperfeiçoar-me do ponto de vista técnico, mas sempre acompanhada pela desconfiança de que havia algo mais nessas práticas de formação do corpo e do movimento, para além das regras e dos critérios de julgamento.

Até os dias de hoje, participamos de muitas apresentações e competições. Fomos laureadas com alguns prêmios e muitos aplausos.

Nosso esporte é regulamentado no Estado pela Federação Riograndense de Ginástica, pela qual fazemos inúmeros cursos de arbitragem e atualização, além de competições. No ano de 2010, fui convidada para participar do Comitê Técnico de GR da Federação, que é responsável por organizar o esporte no Estado e representar a FRG no país. Dentre os projetos do Comitê Técnico atual, existem dois mais difundidos no momento: um é a inclusão da GR do

Estado nas Olimpíadas Escolares de 2010 e o outro é a disseminação da GR para professoras das Redes Municipais no Estado, com cursos de prática educativa de GR, para que estas professoras possam ensinar a modalidade nas escolas municipais em vários cantos do Rio Grande do Sul. Neste ano de 2011, dentro do Comitê Técnico de GR, ingressei no Comitê Acadêmico Científico, que é responsável pelo desenvolvimento da dimensão acadêmica na FRG.

Meu interesse e encantamento inicial pelos movimentos corporais foi tomando corpo na minha vida e, em pouco tempo, fui sendo levada à formação de ginastas e, como já referi, mais recentemente, a pensar as políticas e práticas de formação no âmbito da FRG, da qual faço parte.

Até mais ou menos 20 anos atrás, a GR era somente aprendida em clubes, ficando com sua difusão limitada, pois somente os associados dos clubes podiam participar das atividades. Com o passar dos anos, os clubes abriram-se para participação de crianças de fora da comunidade do clube e a GR começou a aparecer também em escolas, ginásios municipais e em lugares alternativos, onde antes seria impensado praticá-la.

No Brasil, os fenômenos culturais são interferidos politicamente não obedecendo a um curso “natural”. Depois do futebol, outros esportes só ganham destaque quando trazem títulos, e para aparecer na mídia por 10 segundos, tem que trazer uma premiação muito importante. A GR passou a ganhar mais espaço e a ser mais difundida quando a Seleção Brasileira de Conjuntos, treinada por Bárbara Lafranchi, em 1998, participou do Campeonato Mundial em Sevilha, dando um salto do 24º para o 13º lugar. E quando em 1999 conquistou três medalhas de ouro – feito inédito na modalidade – das três disputadas, nos Jogos Panamericanos de Winnipeg. O nosso conjunto começou a ser visto por todos com maior destaque. O Brasil passou a ser uma potência em ascensão entre as Américas. No ano seguinte ficou em 8º lugar nas Olimpíadas de Sydney, onde se apresentaram as melhores do mundo.

É sabido que na GR as praticantes são quase sempre menores de 18 anos, e além de terem conquistado medalhas e melhores posições, este grupo se destacou pela idade “avançada”, onde 3 delas tinham mais de 20 anos e duas já eram mães.

Nos dias de hoje, no nosso Estado, temos em destaque na categoria adulto, a atleta Eliane Sampaio, que treina no Grêmio Náutico União e é participante da Seleção Brasileira Individual, que vem fazendo belíssimas participações e trazendo muitos títulos para o Rio Grande do Sul e para o Brasil. Isto é um fato que fortalece a difusão da modalidade entre as novas praticantes.

Além disso, a sociedade contemporânea se utiliza muito mais de meios de comunicação e a mídia está muito mais aberta e rápida nas informações, assim as pessoas conseguem ficar sabendo dos acontecimentos internacionais com as nossas atletas, o que era muito raro de saber anteriormente.

Apesar de ser nos clubes que veremos os melhores espaços e recursos materiais, hoje a maioria das ginastas não os frequenta, mas pratica na escola perto de sua casa ou onde estuda.

Em algumas escolas podemos contar com a estrutura física e com as crianças já nos esperando em sala de aula, o que facilita a captação de alunas. Mas ao contrário dos clubes, onde a estrutura física é exclusiva da modalidade, nas escolas temos que “montar” nosso espaço a cada aula e na maioria dos casos cada professora leva seu material, onde fica guardado em alguma sala.

Pensando que a EF também é uma forma de educar, e, sobretudo uma forma particular de educar os corpos, cheguei ao campo da Educação, mais precisamente no âmbito das práticas educativas, que foi o que sempre me instigou. Ir em busca das melhores formas de interagir e ensinar a GR, inclusive porque nós, professoras de GR, temos a fama de sermos severas ao extremo, por vezes até sendo chamadas de “carrascas” por alguns, devido a enorme disciplina e esforço que acabamos exigindo para que se consiga o “movimento perfeito”.

Na minha vivência enquanto ginasta, este aspecto disciplinador e por vezes “carrasco” não era de todo ruim. É claro que muitas vezes estávamos cansadas de repetir a mesma coisa tantas e tantas vezes ou de fazer centenas de abdominais e ainda fazer exercícios para melhorar cada vez mais a flexibilidade (estes doem bastante, mas era ótimo ver a perna subir mais do que antes!), mas no fundo sabíamos que era necessário tudo isso para que viessem os aplausos, as medalhas e o reconhecimento. E como era bom esse sabor! Fui compreendendo progressivamente que a GR é um fenômeno que



atingiu minha geração na esteira de muitas transformações políticas e sociais, que foram dando ao corpo e à Educação Física um novo lugar, cada vez mais distante das práticas militarizadas das décadas de 60 e 70. Com as leituras durante o Mestrado fui sendo levada a pensar que meu interesse técnico pela GR e estar atualmente instigada pelas dimensões culturais e educativas da modalidade não são fenômenos apenas “meus”, mas também expressam um importante movimento de mudança na história social de nossa relação com o corpo e com os modos de governá-lo.

As “professoras carrascas disciplinadoras”, no entanto, na maioria dos espaços, ao assistir uma aula de GR de iniciação, veremos que este estereótipo não se aplica, pois na iniciação as meninas vão “brincar” de ginástica e experimentar os movimentos que ela oferece. É claro que nas equipes o trabalho é mais avançado, levando a uma rigidez maior dos treinamentos, mas a ligação entre técnicas/professoras e alunas costuma ser de respeito e cordialidade, mediadas por uma alegria que decorre do (des)empenho e da superação dos desafios. Comecei a me interessar pelas dimensões francamente educativas da GR e a suspeitar que algo começava a se passar com meu próprio modo de ser educadora física.

Vivendo a GR, tanto como ginasta e após como professora/técnica fica muito claro que este (e outros) esporte que tem regras, tendo uma característica disciplinadora, conseguem alcançar uma prática prazerosa mesmo com toda a pressão exercida através do Código de Pontuação, com seus Regulamentos Técnicos normatizando o que pode e o que não pode ser feito. E qual esporte de rendimento não demanda um esforço e cobrança maiores? E afinal, não é ótimo quando te desafiam a fazer algo inédito e isto é conseguido brilhantemente? Como uma criança vai sair triste do ginásio depois de fazer os movimentos melosos da fita? Mesmo se tratando de uma prática com alta exigência disciplinar, a GR é uma das poucas práticas que também é escolar, onde as alunas dificilmente sentem como um peso ou obrigação como se vê nas salas de aula de escolas. Elas estão no ginásio simplesmente porque gostam!

Também me estimulou fazer este estudo a pouca diversidade de estudos na GR, sendo sua maioria se referindo às técnicas específicas e poucos sobre a cultura e a formação; a prática educativa em GR como um modo específico

de educar o corpo e o movimento, com prováveis repercussões sobre os modos de existir e conviver dessas pessoas. Pesquisando no Banco de Teses e Dissertações da Capes no mês de junho de 2010, encontrei 16 trabalhos versando diretamente sobre GR, mas somente 5 que englobavam temas sobre cultura e formação, sendo o restante sobre assuntos mais técnicos. Na dissertação de Larissa Áurea Terezani (2007) é discutida a presença masculina nas aulas de graduação onde é ensinada a modalidade de GR. Na dissertação de Loreta Melo Bezerra Cavalcanti (2008) surgem os questionamentos seguintes: como o Código de Pontuação regulamenta a GR para a construção da beleza? Qual a relação entre poderes e saberes implicados nessa regulamentação? Na dissertação de Roberta Cortez Gaio (1994) busca-se o entendimento da GR desportiva a partir de uma visão "popular" de esporte. Na dissertação de Vera Lúcia Zamberlan Angheben (2005) analisa-se como os acadêmicos percebem-se, as relações que eles estabelecem entre o pensar, o falar e o agir corporalmente e as contribuições que a percepção do trabalho corporal oferecido por essa modalidade pode prestar ao modo de ser desses estudantes. Já no trabalho de Márcia Regina Aversani Lourenço (2003) traça-se a evolução deste esporte no Brasil.

Ao buscar o Mestrado em Educação, direcionei-me, àquela época, para a linha de pesquisa "Currículo, Cultura e Prática Educativa"<sup>4</sup>, não só pelo interesse nas práticas educativas, pois é através delas que formamos as nossas atletas, mas também pelo interesse cultural, visto que as meninas escolhem o esporte movidas por muitos elementos que me parecem estar ligados à cultura contemporânea e principalmente como elas percebem e justificam essa prática.

Além da inscrição de meu trabalho na linha de pesquisa do Mestrado, também estou inserida no grupo de pesquisa interinstitucional "Cultura, Subjetividade e Políticas de Formação" (CNPq) a convite do meu orientador, e cabe referir a aproximação com o conjunto das investigações que vem sendo desenvolvidas no âmbito da pesquisa "Educação, Cultura Contemporânea e Novas Sociabilidades", sob sua coordenação.

---

<sup>4</sup> Atualmente, depois da Reformulação Curricular do Curso de Mestrado, a Linha de Pesquisa referida passou a chamar-se "Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação" onde sigo sob orientação do Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto.

Na cultura contemporânea<sup>5</sup> a centralidade do corpo está em alta. A procura por corpos cada vez mais belos e visíveis parece ter-se tornado uma compulsão. Uma busca pela beleza que vai desde os cosméticos mais avançados até as cirurgias plásticas em várias partes do corpo, incluindo também os exercícios para manter a forma física ou para diversão e entretenimento.

Na GR, a cultura do corpo (ou a estética do corpo) está diretamente ligada à prática do esporte. A dúvida freqüente das mães é se a criança “gordinha”, freqüentando as aulas de GR, iria emagrecer e, conseqüentemente, tornar-se mais adequada aos padrões de beleza associados ao sucesso pessoal. Também surgem aquelas mães que logo perguntam, “minha filha vai ficar baixinha fazendo Ginástica?”. Há alguns anos atrás quando no meu grupo de ginastas tínhamos para as apresentações finais as malhas eram de cores diferentes. As meninas da equipe vestiam vermelho e as da escolinha de cor azul. A preocupação delas era em que momento elas teriam a malha vermelha. Welsch (1995) tem uma expressão que nos direciona bem à cultura atual, é a “estetização superficial” (p. 8), principalmente quando falamos em corpo, onde o valor estético está em primeiro plano.

Por questões estéticas e também da prática do esporte, as ginastas rítmicas que conseguem executar toda a performance que vemos na mídia são as mais magras. Mas isso além de ser um padrão corporal do esporte, faz com que elas consigam executar os exercícios mais lindos possíveis, com enorme flexibilidade. Se naquele corpo tivesse um percentual de gordura alto, provavelmente aquela coluna não conseguiria se dobrar tanto e as pernas não teriam a leveza necessária para que fossem além da altura da cabeça, o que é muito importante na prática deste esporte.

Além da escassez de trabalhos que tratem a GR como prática educativa atravessada pelas marcas da cultura contemporânea, notadamente marcada

---

<sup>5</sup> O que define a contemporaneidade “é o fato de viver numa mesma época e de compartilhar referências comuns. (...) Hoje a novidade é que, mesmo com independência dos modos de vida dos homens que habitam nosso planeta, existem referências compartilhadas. Temos nossas referências locais, compreensíveis em nosso pequeno meio, mas também participamos de uma cultura mundial, atrelada a outras referências.” (AUGÉ e COLLEYN, 2006, p.23-24) A cultura contemporânea se baseia no “homo aestheticus (...), ele é sensível, hedonista, educado, e sobretudo de um gesto seletivo – e ele sabe: gosto não se discute. Isso proporciona uma nova segurança em meio à insegurança que existe por toda parte”. (WELSCH, 1995, p.11).

pelo culto e estetização do corpo, entendo que o presente trabalho justifica-se também na relevância do exame da minha própria prática como educadora física e em sua potencial transformação. Ao pesquisar, modifico também meu modo de ser professora e abro novas possibilidades de pensar/fazer a Educação Física nos dias de hoje.

Conforme o estudo transcorreu, as observações das práticas foram se sucedendo, tomam corpo os meus registros como pesquisadora e tornando-se imprescindível o diálogo com ginastas e colegas educadoras. Fui descobrindo que o estudo das minhas próprias práticas como educadora, envolvendo aquilo que hoje chamo a epistemologia das minhas práticas, implicava um encontro-com-o-outro para através dos muitos diálogos e provocações abrir-me a um movimento de alteração dos meus modos de pensar e existir como educadora.

Mas esse movimento não é apenas meu. A análise da implicação, das condições históricas, sociais, políticas e existenciais desse problema que foi tomando corpo em mim permitiu que eu me desse conta de sua extensão. Pensar as práticas educativas em GR na atualidade não é uma emergência apenas da minha história pessoal, mas de um campo de saberes e relações com o corpo que se modifica rapidamente na cultura contemporânea. Restamos acompanhar por onde temos caminhado, e a que preço!?

A delimitação do campo se deu com base num estudo exploratório inicial, que envolveu a descrição do meu próprio espaço de trabalho como professora de GR e a visita informal a quatro espaços de práticas educativas em GR de colegas próximas. Inicialmente imaginava fazer observações regulares dos espaços de trabalho de colegas e compor meu *corpus* de análise a partir desses registros. Com o andamento da pesquisa, a qualificação do projeto, a necessidade de ganhar em consistência teórica para as análises e a exiguidade do tempo para seu desenvolvimento, optei por restringir-me ao exame de meu próprio campo de prática, servindo-me dos espaços e experiências das colegas apenas como recurso “dialógico” no exame das minhas próprias vivências. Vale destacar que os registros estão feitos em notas de campo e que delas resulta a apresentação a seguir:

O local normal das aulas de GR é no ginásio da escola. É um espaço bem amplo e com bastante altura, com chão de madeira, mas sem tapete, somente uma tira de 5m de espuma fina com uma forração

por cima e alguns colchonetes avulsos. Variados aparelhos de GR, som e mesa para os materiais, que ficam guardados numa sala em anexo ao ginásio. Este espaço fica numa escola particular em Canoas. São duas professoras formadas em Educação Física, uma com especialização em GR. Juntando a turma de “escolinha” e da equipe, que ocorrem no mesmo ambiente e horário, são 38 crianças, atendidas duas vezes por semana. Na escolinha a aula tem uma hora de duração e na equipe são três horas a cada dia.

Por ser este campo um “não-lugar” – pois o espaço é utilizado por várias atividades, inclusive festas e eventos da escola – em algumas aulas é necessário dividir o espaço com equipes de decoração do ginásio ou também com outras atividades da escola e até mesmo sermos relocadas em algumas salas de aula ou no próprio saguão da escola para podermos dar continuidade nas aulas.

É interessante, ao recordar os tempos onde tudo isso começou, quando eu, ainda ginasta, fui instigada pela minha professora a auxiliar as jovens atletas em tarefas básicas. Me lembro com clareza deste tempo e o que não havia eram dúvidas e receios sobre o que eu realizava naqueles momentos, onde eu não era uma ginasta, e sim, uma “aprendiz” de professora, já desenvolvendo a minha formação. Me recordo também, que nunca houve, em momento algum, receio de minha parte em adentrar este mundo educativo. Nunca hesitei e nem pestanejei ao ser indagada sobre “o que queria ser quando crescesse”, quero ser professora, eu dizia, seguindo os passos de minha mãe, depois de alguns anos e da prática da ginástica, mudei o discurso: “quero ser professora de ginástica!”, e assim o fiz. (Notas de campo, p. 13)

Foram progressivamente desfazendo-se em mim as exigências de uma postura cientificista objetivadora onde vida e pesquisa precisam estar seguramente apartadas. Minha pesquisa tornou-se, ela própria, um modo de olhar o meu cotidiano e experimentar novos modos de registro e diálogo sobre as experiências. Nada mais próximo para compreender hermeneuticamente que a minha vivência como educadora física no dia a dia com a GR. Como propõe Nóvoa (2007):

*“[...] ser professor é possuir conhecimento, revelar tacto pedagógico e assumir uma responsabilidade profissional plena. Na docência, é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos encontra-se muito daquilo que ensinamos. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado, a conceitos vocacionais ou missionários. Trata-se, sim, de reconhecer que a tecnicidade e a cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o “ser professor” [...]”.* (p.27)

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em torno do seguinte problema:

Que sentidos emergem da observação/reflexão, do registro e do diálogo sobre minhas próprias práticas em GR, enquanto educadora dessa modalidade inserida no contexto da cultura contemporânea?

### 3. CAMINHOS DE UMA PESQUISA-AUTOFORMAÇÃO

Tratando-se de um estudo que envolve diretamente os sentidos da GR para as praticantes e educadoras dessa modalidade, entendi que seria adequado delinear um caminho de pesquisa que convencionalmente é chamado de qualitativo, onde, segundo Chizzotti (2003) a base de investigação dos fenômenos humanos, sempre dotados de razão, liberdade e vontade, estão lotados de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.

Meu estudo baseia-se ao campo das investigações de educadores/pesquisadores que partem de suas próprias práticas para produzir conhecimento, pois concebem que o conhecimento é resultado de uma implicação direta no campo, recusando qualquer forma objetificadora da realidade, típica das pretensões positivistas de filosofia e ciência.

Muitas são as formas de designação dessas práticas de pesquisa no âmbito da Educação, contando com uma diversidade que na maior parte das vezes acaba mais por confundir que favorecer a visibilidade dos compromissos éticos e políticos do percurso investigativo. Conforme Zeichner e Diniz-Pereira (2005)

Nas décadas de 1980 e 1990, os termos pesquisa-ação, prática reflexiva e profissional reflexivo tornaram-se slogans para reformas educacionais ao redor do mundo. Por um lado, o movimento de pesquisa-ação significou um reconhecimento de que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático. Por outro lado, esse movimento internacional também pode ser entendido como uma reação contra a visão dos profissionais como meros técnicos que apenas fazem o que outros, fora da esfera da prática, desejam que eles façam e como uma rejeição às reformas “de cima para baixo” que concebem os profissionais apenas como participantes passivos. (p.67-68)

Embora esta pesquisa não se defina como uma pesquisa-ação propriamente, ela partilha dos pressupostos básicos que lhe caracterizam, por considerar que o desenvolvimento de

pesquisas do tipo ‘auto-estudo’ (self-study research) ajuda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, mais ativos e independentes (...) assim como mais seguros

ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa que utilizam para analisar mais a fundo suas estratégias de ensino. (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 68)

Dentro do vasto campo nomeado de pesquisa qualitativa em Educação, minha pesquisa terá um caráter notadamente etnometodológico, uma vez que parte da observação das próprias práticas, com grande força da implicação pessoal, produzindo notas de campo como forma regular e continuada de registro e exame das práticas, associadas ainda a algumas entrevistas semi-estruturadas com ginastas e educadoras de GR, que serviram de interlocutoras neste estudo.

De modo geral, a etnometodologia é definida como campo dos estudos nos quais o pesquisador “mergulha” no ambiente pesquisado, buscando informações sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social. É importante que o pesquisador abandone a postura de “cientista” e entre em cena, fazendo parte daquele contexto. O foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. (ANDRÉ, 2007, p. 17).

Para compreender as particularidades desse campo, fui em busca das referências sobre a pesquisa etnográfica, que está na base conceitual dos estudos a grosso modo definidos como “pesquisa-ação” e por decorrência, nas chamadas “pesquisas das próprias práticas”.

Etimologicamente falando, o termo etnografia vem do grego e quer dizer descrição cultural. Conforme Oliveira e Daolio (2007), originada da Antropologia do final do século XIX, a prática etnográfica surgiu quando alguns pesquisadores (entre eles Bronislaw Malinowski e Franz Boas) decidem passar períodos longos no campo, junto aos nativos, observando mais constante e minuciosamente os hábitos das tribos da época. Eles não descobriram um novo procedimento, mas sim uma “revolução conceitual da própria área”.

À medida que o antropólogo pesquisa in loco, ele passa a compreender a lógica dos comportamentos dos nativos; qualquer atitude, por mais estranha que pudesse parecer inicialmente, passou a ser compreendida em um universo de significados que dava sentido aos comportamentos daquele grupo específico. (OLIVEIRA e DAOLIO, 2007, p. 139).

Segundo Jordão (2004), a antropologia teve seu início na expansão colonial europeia, entre 1860 e 1920, “delineia-se como seu principal eixo uma compreensão da natureza e da cultura que eram o próprio fundamento epistemológico de sua cientificidade” (p. 36). No período seguinte surge “um momento transformador do fazer antropológico através da observação participante, ou seja, o estabelecimento de uma distância entre o antropólogo e sua cultura e a cultura do grupo estudado” (p. 37). Com a crise da ciência do mundo moderno, surgida com a segunda guerra mundial, coloca-se na antropologia um debate sobre os novos paradigmas: “o que é a antropologia à luz dos novos questionamentos? Qual é o objeto de estudo da antropologia, já que as sociedades indígenas pareciam estar se extinguindo? Qual o critério de cientificidade na antropologia, imposto pelas novas transformações científicas culturais?” (p. 38). A partir dos anos 70 surge uma nova corrente teórica, a antropologia interpretativa, depois chamada também de hermenêutica. Para os autores, “cabe a antropologia não mais a busca de leis universais para o gênero humano, mas sim a interpretação das culturas existentes, a sua compreensibilidade por nós através de sua tradução” (p. 38).

Geertz (1989) coloca de forma muito interessante o desenvolvimento da etnografia através da descrição densa, apresentando a antropologia “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. (p.4)

No final dos anos 70 a etnografia se torna mais evidente no campo da educação, sendo a sala de aula e a avaliação curricular suas maiores preocupações. No artigo de Oliveira e Daolio (2007) é comentada a recomendação por parte de André sobre a utilização do termo “pesquisa do tipo etnográfico”, devido ao fato de as pesquisas atuais não alcançarem o mérito da pesquisa como desenvolveram os antropólogos. Ainda neste mesmo artigo, os autores referem o cuidado com o risco da superficialidade na pesquisa, o que descaracterizaria a etnografia em seu sentido mais tradicional.

Seguindo Jordão, alguns antropólogos prometem a reformulação da natureza da cientificidade, como alguns autores “pós-modernos”. Outros buscam bases hermenêuticas e correntes fenomenológicas, como é o caso de Clifford Geertz, citado anteriormente, com sua antropologia interpretativa, mais tarde chamada de hermenêutica. A hermenêutica é a arte da interpretação. Ela



surgiu da criação de um método para interpretação da bíblia e outros textos difíceis. Foi Martin Heidegger que a tornou tema central na filosofia continental, a partir da fenomenologia<sup>6</sup>.

Conforme Jordão (2004), a antropologia pós-moderna fica dividida em três principais correntes, mesmo de forma não tão rígida e rigorosa, para poder comportar todos os autores envolvidos.

Para Reynoso apud Jordão (2004), a primeira das correntes e também a principal, é denominada de *meta-etnografia* ou *meta-antropologia*. Participam James Clifford, George Marcus, Dick Cushman, Marilyn Strathern, Robert Thornton, Michael Fischer entre outros e, mais recentemente, também Clifford Geertz. Esta corrente tem como objeto de estudo a etnografia, como texto e gênero literário, e enfatiza as novas alternativas de escrita etnográfica.

A segunda é a *etnografia experimental*, e caracteriza-se pelas novas maneiras de se fazer a observação participante no trabalho de campo, na relação com os outros. Seus representantes são Vincent Crapanzano, Kevin Dwyer, Paul Rabinow e Dennis Tedlock.

A terceira, vista como a vanguarda pós-moderna, a versão mais extrema da antropologia pós-moderna americana, é mais dissolvente, e está voltada para as questões referentes à crise da ciência em geral, sendo representada por Stephen Tyler e Michael Fischer. Segundo seus autores tudo é possível no texto e no trabalho de campo, desde que exista uma ruptura de fato com o pensar e fazer antropológicos de até então. Ou seja, decreta o fim da antropologia como historicamente foi construída em nossa tradição.

A etnografia, então, é um estudo que foi desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade a partir do contato direto com os atores sociais em suas condições naturais de existência e convívio, mas na antropologia interpretativa assume um sentido particular. Ela surge da curiosidade sobre a vida de tribos isoladas, onde o antropólogo/etnólogo passava a viver e ser membro desta tribo, aprendendo seus costumes, modos de viver, se comunicar, ou seja, fazia parte deste grupo para poder desenvolver

---

<sup>6</sup> A Fenomenologia é o “conhecimento do que aparece ou se manifesta à consciência, em conformidade com a estrutura da própria consciência”. Edmund Husserl foi o criador da fenomenologia (que descreve as estruturas da consciência), que “considera a razão uma estrutura da consciência (como Kant), mas cujos conteúdos são produzidos por ela mesma, independente da experiência (diferente de Kant) (CHAUI, 1995, p. 82)

sua pesquisa com mais clareza. Geertz usa o termo “do ponto de vista dos nativos” para colocar a forma como a pesquisa deve ocorrer. Uso uma passagem do texto que leva este nome para ilustrar melhor:

A meu ver, o etnógrafo não percebe – principalmente não é capaz de perceber – aquilo que seus informantes percebem. O que ele percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o 'com que', ou 'por meios de que', ou 'através de que' (ou seja, lá qual for a expressão) os outros percebem. Em pais de cegos, que, por sinal, são mais observadores que parecem, quem tem um olho não é rei, é um espectador. (GEERTZ, 2009, p. 89)

A cultura que relacionamos na etnografia não é esta cultura adquirida por meio de atividades culturais, estudos e leituras, mas sim, a cultura das vivências de um povo ou mesmo de famílias, no caso deste estudo, do desporto GR na vida das praticantes e professoras. Partindo do estudo de Geertz sobre cultura, podemos perceber melhor um conceito mais adequado para a nossa prática. Ele aponta que o conceito que ele traz é essencialmente hermenêutico, acreditando que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise” (1989, p. 4). Ele tem como base de estudos a busca de sentido, “fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento.” (1989, p. 7).

Assim, posso dizer que o pano de fundo dessa pesquisa consiste numa atitude etnometodológica de caráter hermenêutico, como ela é entendida pela antropologia interpretativa de Clifford Geertz. Para isso, no entanto – dada a restrita extensão do trabalho e a natureza das práticas que foram investigadas – as ferramentas consistiram basicamente em observações/reflexões regulares e continuadas das minhas próprias práticas enquanto educadora desta modalidade, com foco na implicação, notas de campo e entrevistas pautadas nas questões emergentes de minhas análises e do próprio diálogo com ginastas e colegas educadoras, em torno do tema central da investigação. Com elas fui compondo o “texto” suporte das minhas análises. Todo o tempo a pesquisa implicou num trinômio circular que envolveu observação/reflexão das práticas, registro e diálogo com minhas interlocutoras.

Neste estudo, além da implicação direta ao adentrar no exame das práticas, as notas de campo como “fotografia instantânea” (GEERTZ, 1989) foram muito úteis como suporte para a ação crítica e reflexiva. Elas acabaram sendo um instrumento para registro de acontecimentos informais, conversas, comportamentos, gestos, expressões, etc. Consistiram num exercício de escrita e reflexão, não cabendo a descrição dos fatos e acontecimentos somente, sendo captados os pontos cruciais para discussões, “um tipo de diário onde se registra os passos da pesquisa” (HAMMOUTI, 2002, p. 10).

A pesquisa etnometodológica, de modo geral, propõe que tudo tem potencial para construir uma compreensão dos fenômenos examinados. Estes investigadores se interessam muito mais pelo processo do que simplesmente o produto de seu estudo. Nesse tipo de pesquisa o número de sujeitos que serão envolvidos não é o essencial, tudo vai depender da qualidade das informações que estes participantes oferecerão, na forma de “indícios” que servirão ao trabalho hermenêutico. (DUARTE, 2002).

Tradicionalmente Minayo (1996) fala que o trabalho de campo consiste de duas categorias fundamentais: a entrevista e a observação participante. A entrevista é onde o pesquisador recolhe informações através da fala do “ator social” (termo utilizado por Minayo) e a observação participante – categoria da qual se aproxima a observação/reflexão na pesquisa das práticas – é onde o observador mantém-se presente no campo de pesquisa, ele se torna parte do contexto da pesquisa, tentando minimizar o “efeito observador” (BOGDAN e BIKLEN, 1994), que é quando a presença do observador modifica o comportamento do grupo estudado, o que é perfeitamente esperado. O observador implicado deve buscar não se retirar dos efeitos analisadores do dispositivo da intervenção.

O argumento decorrente é que o observador inserido em seu campo de observação transforma, por definição, seu objeto de estudo. A necessidade de incluir-se, portanto, no processo investigativo, a subjetividade de quem pesquisa como categoria analítica já se apresenta aí, anunciando as bases do conceito institucionalista de implicação. (PAULON, 2005, p. 19)

Assim, considerada minha direta implicação e o fato de que minhas próprias práticas foram o alvo da minha atenção, a pesquisa se aproximou bem mais daquilo que no campo da educação temos convencionado chamar, na

esteira da já consagrada “pesquisa-ação”, pesquisa das próprias práticas ou pesquisa autorreferente. Embora não seja apenas a minha vivência como professora o que me interessa neste estudo, vale fazer referência a esse tipo de pesquisa, destacando especialmente o seu potencial de formação para o professor.

Segundo Zeichner (1998), em muitos países, quanto mais próximo dos professores e das escolas uma pesquisa é, mais baixo seu status e menores as suas chances de financiamento, na maioria das universidades. Nas últimas décadas já é possível encontrar mais investigações conduzidas por professores sobre suas práticas.

Em Rodrigues (1998), é colocado que o fato de “dar aulas” não se resume a uma atividade técnica. Aplicar técnicas e métodos não é o mesmo que ensinar, não pode se comparar a copiar uma receita de bolo na resolução de problemas que surgem durante as aulas. Identificar o problema é a maior dificuldade do que encontrar as respostas. É onde se vê necessária a capacidade de reflexão e crítica do professor. A atividade prática implica também e ao mesmo tempo em pensar sobre aquilo que estamos fazendo. O professor não é somente um técnico e não pode estar limitado à simples execução de planejamentos elaborados por terceiros. Ao contrário, ele exerce o trabalho de intelectual, deve assumir suas responsabilidades pedagógicas e políticas, sua atuação deve ser de intelectual crítico, autônomo e criativo, que se preocupa em tornar o conhecimento de que trata a Educação Física (cultura corporal) mais significativo e emancipador.

Segundo Tardif (2000), “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, mas logo se interroga se os professores seriam realmente meros “transmissores” do saber. A questão parece já ter sido respondida acadêmica e existencialmente por Paulo Freire (1997) em sua célebre frase de que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p.52).

Daolio (2003) coloca que as formas de pensar a EF no Brasil nos últimos anos estiveram reféns de paradigmas cientificistas. E continua, falando que a busca por compreender criticamente a área é o que une todas as proposições da EF nestes últimos anos.

No caso da educação física, que apenas há vinte anos pôde aprofundar a discussão científica – sobretudo a partir de referenciais oriundos das ciências humanas –, compreende-se que tenha ocorrido uma certa absolutização de discursos, com a intenção de estabelecer suporte científico para uma área que historicamente pautou-se pela intervenção acrítica, descompromissada e, muitas vezes, pautada no senso comum (DAOLIO, 2003, p. 118),

Penso que meu estudo venha a reforçar o conjunto das investigações no campo da Educação, e particularmente da EF, que buscam superar um paradigma cientificista de ciência, também pelo fato interessante de compor este trabalho na interface entre a EF, as práticas educativas e a cultura contemporânea, perspectiva ainda pouco explorada.

Antes de apresentar as análises propriamente ditas, destacarei as pistas de investigação que norteavam o estudo até o momento da qualificação do projeto, no segundo semestre de 2010.

O que chamo aqui de “pistas” para a investigação são excertos das minhas notas de campo que remetem às problemáticas instigantes levantadas nas sessões de orientação, a partir do estudo exploratório inicial.

#### PISTA 1 – O lugar da disciplina “obrigatória” e da disciplina “livre”

Apesar de a GR ser uma prática que envolve *alta concentração e muita disciplina* – habilidades geralmente ausentes nas aulas regulares – a perspectiva de estar em outro espaço, diferente da sala de aula comum, é motivo de muita alegria entre as estudantes.

É só aparecermos na porta que o sorriso delas já brilha. Neste momento elas já levantam empolgadas das suas cadeiras, pegam o seu material e vão ao nosso encontro, autorizadas pela professora da sua turma. Nada mais normal, pois elas passaram a tarde toda ‘presas’ em sala de aula, sentadas na cadeira e na nossa aula elas estão num espaço muito maior e raramente tem de ficar na mesma posição por mais de 5 minutos. (NOTAS DE CAMPO, 18/03/2010, p. 01)

#### PISTA 2 – Incrível! Não precisa mandar, nem repetir!

Chamam a atenção a capacidade de auto-organização do grupo e a autonomia (automatismo?) das alunas na execução das atividades.

As meninas da equipe entraram, largaram suas mochilas e seguiram para o tapete, fizeram uma corrida breve e formaram uma diagonal na ponta, executaram exercícios com deslocamento, passando para os

exercícios de solo e depois cada uma ou em pequenos grupos, utilizando um relógio, se dividiram e arrumaram um lugar (no banco ou na escada) para fazer a parte de flexibilidade passiva. Toda esta parte inicial foi executada sem que a professora mandasse ou orientasse, somente algumas pequenas correções de execução. (NOTAS DE CAMPO, 16/04/2010, p. 04-05)

### PISTA 3 – Onde está o esfregão para a “limpeza dos movimentos”?

As práticas de disciplinamento do corpo com base no argumento estético e na “assepsia” dos movimentos.

No meio do aquecimento a professora diz, ‘ginasta não tem coluna redonda, nem pé feio!!!’, ao que todas elas se aprumam e fazem pontas lindas nos pés. Isso é importante para as pequenas ginastas, pois mesmo pequenas devem adotar a postura de ginasta, acostumando-se com a ‘limpeza’ dos movimentos. (NOTAS DE CAMPO, 04/05/2010, p.10)

### Pista 4 – Criando autonomia dos movimentos

A relação com as professoras das disciplinas regulares e a curiosidade sobre as práticas de “treinamento” para a autonomia e disciplina.

Fiquei receosa que elas ficassem muito nervosas, mas preparei elas rapidamente, até pra nem dar tempo do nervosismo bater. Enfileirei elas, dei as dicas de sorrirem bastante e escutarem a música, ‘respirem fundo’ e mandei entrar. Enquanto elas apresentavam, chegou mais uma que faltava no grupo da corda, que são as meninas da equipe que já estavam no ano passado. Só deu tempo de ela se ‘pelar’ e entrar na fila. Ainda bem que ela já estava com a malha por baixo da roupa. (...) Uma das professoras da escola veio ao meu encontro e me parabenizou pelas apresentações e disse que achou muito interessante que enquanto as meninas se apresentam eu fico bem paradinha lá no fundo da quadra e que as meninas sequer me olham pra saber qual é o próximo exercício, mesmo as pequenas. Respondi que elas são treinadas pra isso, pra serem independentes durante as apresentações. Até porque eu não gosto quando as crianças se apresentam e fica uma professora fazendo junto. Parece que não ensaiaram o suficiente e a professora fazendo junto chama muito mais atenção do que as crianças se apresentando. (NOTAS DE CAMPO, 08/05/2010, p. 10-11)

### PISTA 5 – Estão me vendo? Sou a melhor!

O papel desempenhado pelo olhar do outro, a aula-espetáculo e a motivação para apresentar-se.

Fizeram uma coreografia que elas já tinham aprendido e a professora

prometeu a elas que se fizessem bem lindas, ela iria deixar brincarem com a fita antes de terminar a aula. E depois da coreografia veio o momento livre com as fitas. Elas formaram uma fila e aguardaram a professora passar por elas, deixando que cada uma escolhesse a cor que queria da fita. Conforme elas iam pegando a fita, já saiam da fila e iniciavam a brincadeira. Algumas se juntaram e seguraram a ponta da fita uma da outra, formando uma estrela. Quando a professora viu exclamou, 'que linda essa estrela!', e as outras que não participavam resolveram participar também. Enquanto a professora ajudava as meninas a arrumarem a estrela com a fita para que todas participassem, uma das meninas que estava de costas pra mim, virou pra trás e me mandava beijo, muitos beijos. Achei aquilo muito engraçado e retribuí os beijos pra ela também. A profe disse que me queria na aula todos os dias, pois eu tinha sido o fator motivacional da aula naquele dia frio e chuvoso. (NOTAS DE CAMPO, 10/05/2010, p.11-12)

O exame de qualificação do projeto foi a oportunidade de ampla discussão das pistas apresentadas e das perspectivas de continuidade do trabalho. De lá para cá consolidou-se a eleição e o desenvolvimento de análises mais acuradas dos elementos emergentes nas pistas 1, 2 e 5, sobre os quais me detive mais cuidadosamente.

A seguir, três blocos de texto onde disserto sobre os sentidos emergentes predominantes e suas repercussões no campo tenso e indissociável composto por cultura e educação.

#### **4. O CORPO ENTRE O DISCIPLINAMENTO, O CONTROLE E AS PRÁTICAS DE LIBERDADE**

Na área educacional, a disciplina ocupa um lugar central nas discussões, mas neste âmbito ela é dada como sinônimo de obediência, de como os alunos devem se comportar no ambiente escolar. No entanto, a questão tem várias nuances, e ela, a disciplina, é o meu ponto de partida.

A disciplina é na maior parte das vezes um dispositivo regulador de atitudes e independente de ser vivida como “boa ou má”, conforme os sentidos que as pessoas lhe atribuem, a disciplina tornou-se especialmente na modernidade um importante mecanismo a serviço da normalização social. (FOUCAULT, 2002)

A disciplina sempre esteve presente ao longo do caminhar da humanidade, por horas mais presente, com um porte mais explícito e sustentada por práticas de autoritarismo, mas também por horas um pouco menos, em alguns momentos sendo vista com superficialidade e menos rigor pela sociedade.

Também devido aos regimes autocráticos das ditaduras militares que envolveram absurdas práticas de tortura e violência em muitos países, a disciplina parece ocupar um lugar de vilã em nosso imaginário, como uma das mais importantes representantes da privação de direitos ligados ao movimento e à expressão. Muito baseado na disciplina militar, onde um manda e todos os outros devem obedecer, o esporte entra na vida de muitas pessoas. Estas pessoas, normalmente sem saber, acabam tendo uma disciplina muito rígida, principalmente quando são atletas. O esporte de rendimento, de modo especial, tem como uma das suas manifestações de ideologia a busca pela demonstração da superioridade cultural, científica, tecnológica e de desenvolvimento do país. As medalhas ganhas são a tradução da supremacia do desenvolvimento industrial e do avanço científico e tecnológico.

Na sociedade contemporânea a GR recoloca o corpo em cena, enquanto a escola moderna busca ainda tirá-lo dos circuitos de visibilidade, disciplinando o corpo por meio de coerção e dos meios de fechamento. A escola, a grosso modo, precisa que o corpo pare, fixando-o na cadeira, para que este corpo se



concentre e consiga prestar atenção nas aulas, já o corpo da GR disciplina o movimento e inclui um elemento muito sedutor nos dias de hoje, que é a conquista de uma performance que captura olhar do outro. A GR parece colocar a disciplina a serviço da performance e fazer o corpo da ginasta se submeter ativamente a esta disciplina. Sendo assim, a escola regular disciplina para fixar o corpo no espaço, para que ele seja tirado de vista, que não chame a atenção e a GR disciplina para movimentar no espaço, fazendo com que o corpo seja visto e celebrado coletivamente.

De certo modo, a GR permite um pensamento que se move e também o movimento do pensamento. Isso não quer dizer que na GR a disciplina seja menor, talvez até o contrário, pois para este corpo chegar a estes movimentos ele deve fazer uma sucessão de aprendizados, na busca pelo movimento perfeito.

Entender a construção histórica da EF nos leva a perceber a busca incansável do ser humano por atingir determinados padrões estabelecidos, ora de desempenho, ora de beleza, ora de moralidade, enfim. Ocupando-se do corpo e do movimento humano, a EF vai além do mero treino corporal, implicando diretamente no conjunto das nossas sensações e pensamentos. Como coloca Cauduro (1995),

O cérebro é um sistema integrado, ímpar, tudo é coordenado nele: o pensamento, as sensações corporais, as ordens para coordenar o corpo inteiro. Tudo é relacionado com o todo. Por isso a escola deve trabalhar com a criança no seu todo, relacionando o contexto ao qual ela pertence. Esse é o verdadeiro processo de ensino-aprendizagem. (p. 9)

Em Brasileiro e Marcassa (2008) fala-se que a ginástica faz parte da cultura corporal que nos dias de hoje integra o universo das linguagens artísticas contemporâneas, sendo composta por um denso registro de saberes, gestos, sentidos e significados, que de certa forma contempla a realidade complexa atual.

Vemos que a GR é muito ligada à estética, que se ocupa das formas, “a beleza é uma condição, está posta, é ”natural” à GR, mesmo que o termo nem sempre esteja explicitado nos seus diversos discursos” (CAVALCANTI, 2008, p. 23, grifo do autor).

Falar em estética nos remete a um tempo onde o deus Apolo, símbolo

ideal de beleza grego, com suas formas simétricas em proporção e harmonia, sustentava muito mais o vigor que a elegância. Percebemos que mesmo o tempo de Apolo estando distante, ainda hoje se busca a perfeição estética dos corpos, como entre os gregos, mas com objetivos diferentes. No tempo de Apolo a beleza física era sinal de vigor e de guerreiros vencedores, já na cultura contemporânea esta mesma beleza é vista como o poder de interferir nos corpos para cumprir padrões estéticos. Corpos estes conquistados quase sempre com base na disciplina autoimposta com vistas a conquista de certos padrões. E isso não fica longe da GR, não só pela aparência que as ginastas devem ter – o que conta muito – mas também pela facilidade de movimentação de um corpo leve, delicado e flexível. A excelência da performance!

A palavra Ginástica é de origem grega e significa “exercícios corporais com fins estéticos e salutar” (PEUKER, 1973). A prática de exercícios faz parte da história humana desde quando o homem organizou-se em civilizações e começou pela primeira vez a estruturar a atividade física ao invés de simplesmente praticá-la naturalmente para a sobrevivência, utilizando-a de forma a melhorar o funcionamento do corpo.

No homem pré-histórico a atividade física tinha papel relevante para sua sobrevivência, expressa principalmente na necessidade vital de atacar e defender-se. Na Grécia nasceu o ideal da beleza humana, o qual pode ser observado nas obras de arte espalhadas pelos museus em todo o mundo, onde a prática do exercício físico era altamente valorizada como educação corporal em Atenas. Foram os antigos gregos, os primeiros a praticar a ginástica como atividade esportiva e não apenas como forma de treino militar. (SOUZA, 1998)

Pensando a relação de poder e corpo, Foucault (1989) mostra o conceito de corpo dócil, sujeito a uma tecnologia política do corpo: um saber e um controle que levam a uma sujeição que não é obtida pela violência ou ideologia, e que pode ser tecnicamente pensada. Segundo o autor, a tecnologia política do corpo seria uma “microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (p. 28).

Foucault (1989) também nos remete ao biopoder, que é o poder de controle sobre a vida. Essa ideia de biopoder se une às práticas disciplinares, ambas são exercícios de poder, ainda que por tecnologias distintas. As

disciplinas se voltavam para o indivíduo e para o seu corpo, para a sua normalização e adestramento, com ou sem o uso de instituições ou espaços de confinamento (escolas, fábricas, hospitais, prisões, etc). Gilles Deleuze (1992) trata da passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, características da contemporaneidade. Se as disciplinas agiam em espaços de confinamento, o controle se espalha por todo o tecido social. Deleuze diz que o poder não age mais como molde, como acontecia nas sociedades disciplinares, mas por modulações, flexíveis e constantemente aperfeiçoáveis.

Sendo assim, o corpo passou a ser tratado de forma diferente na passagem das sociedades disciplinares para as sociedades biopolíticas. Antes o corpo era normalizado por meio de técnicas disciplinares e agora, na cultura contemporânea, o corpo vem sendo alvo de técnicas biopolíticas que envolvem “dar liberdade” ao próprio sujeito para fazer do próprio corpo o que quiser, supostamente. A GR vem tendo espaço neste novo contexto da cultura contemporânea, onde o corpo é utilizado para o belo, para expressar em movimento, muito diferente do sentido que ginástica já teve entre os gregos.

Na pista “captada” em uma observação de aula, onde as alunas saem da sala de aula e vão para o ginásio para ter aula de GR, fica claro a felicidade que toma conta dessas meninas em fazer esta atividade. A questão que fica é porque a disciplina na escola é tão rechaçada por elas e a disciplina da GR é tão bem aceita?! Em algumas partes das entrevistas ficou bem clara a resposta desta pergunta, conforme o trecho abaixo:

MARIANA – e quando tu tem que deixar de fazer algumas coisas, tipo passear, se divertir, sair com as tuas colegas?

G1 – mas de certa forma tu te diverte se apresentando.

MARIANA – de certa forma como? Qual o tipo de diversão que existe pra ti aí?

G1 – dançar... dançar conforme a música, é muito gostoso.

MARIANA – só isso?

G1 – é!

MARIANA – o que te motiva a fazer uma modalidade que exige tantas coisas de ti?

G1 – acho que é saber o que é os desafios que eu falei, e saber que é um desafio e tu fica enfrentando todo dia.

MARIANA – por que tu deixa de fazer algumas coisas ou tu te esforça, tem essa carga de treinamento constante e o que tu acha q isso te dá de retorno?

G1 – tem coisas que eu não me dedico só na ginástica, tem que me dedicar em várias coisas.

MARIANA – fala mais sobre isso, explica melhor.

G1 – eu acho que tem várias coisas que tu leva, aprende com o esporte. É isso!

MARIANA – e o que faz esse esforço todo ser bom pra ti? Pq é um esforço! Tu tem um desgaste físico, um desgaste emocional e muitas vezes tu é posta em prova quando tu tá te apresentando, quando tu tá em competição. O que faz tu continuar querendo fazer isso?

G1 – estar junto de várias outras ginastas e ser avaliada é o de menos, eu acho. Acho q é bom pq... ai não sei explicar. Quando a gente vai na competição tu enxerga outras pessoas fazendo, digamos assim, mais coisas que tu ou melhor e daí tu tenta te inspirar naquilo, daí sim tu te dedica mais ainda. (transcrição de entrevistas, G1, p.1-2)

MARIANA – o que te motiva a fazer uma modalidade que exige tantas coisas de ti? Por que é bom, por que tu te sente bem?

G2 – porque quando eu for apresentar ou ser ginasta eu já vou estar preparada. (transcrição de entrevistas, G2, p. 3)

No trecho acima ficam bastante claros os quatro sentidos principais atribuídos pelas ginastas para a prática da GR. Primeiramente é destacado o “dançar conforme a música”, o ritmo. Na GR um dos fatores determinantes é a ritmação musical em coreografia, e a ginasta coloca isso como um dos pontos fundamentais para a sua diversão dentro da atividade. Elas muitas vezes sequer percebem o ritmo como uma demanda de desempenho a ser cumprida. A conquista do ritmo é vivida como uma espécie de “brincadeira” que se resume no dançar, responsável pelo prazer de conformar-se ao ritmo musical.

Após é destacada a dimensão do “desafio”. Como a ginasta percebe que os desafios são diários e que precisam ser enfrentados a cada execução, e o melhor, sem ver isso como um problema, ela está em busca da sua melhor performance. Durante a competição ela destaca a observação de outras ginastas como busca de inspiração, para que consiga melhorar em movimentos que ainda não alcançou o ideal. Trata-se da tão elogiada e conhecida “superação”, que na GR deve ser enfrentada diariamente para que as meninas percam o medo de exercícios mais complexos e avancem sempre. Também está em destaque o “olhar do outro”, onde ser admirada também é uma forma de prazer na atividade, mostrar aos outros o poder que tem do próprio corpo, em estar sempre preparada para demonstrações públicas, independente se em competições ou apresentações “amistosas”.

Enquanto escutava aquelas meninas falando sobre a aula de GR, me chamou muito a atenção que somente uma vez foi mencionado o termo ou qualquer outra palavra parecida com disciplina. Mesmo que as aulas tenham horário pra iniciar e terminar, sejam planejadas e executadas por professoras

que indicam o que deve ser feito durante toda a aula, essas meninas ficam esperando a sua vez de executar os exercícios solicitados. Precisam prestar atenção aos comandos e orientações das professoras, mesmo quando estão cansadas e mesmo assim disseram que não ficam chateadas ao ter que ir pra aula de GR em lugar de ter que realizar outras atividades ou mesmo dispor livremente do tempo. Chama muito a atenção o modo como elas enfrentam o disciplinamento corporal com gosto, sem atribuir-lhe o sentido de esforço ou sacrifício.

Ao mesmo tempo em que os sentidos atribuídos à prática da GR sintetizam valores bastante típicos da cultura contemporânea – adequação aos ritmos solicitados, ludicidade, constante superação de desafios e conformação ao olhar do outro – a GR parece servir como dispositivo de formação para certas competências e habilidades “extra” treino. Uma delas deixa claro que o esporte não é executado somente pelo exercício, mas que “tem várias coisas que tu leva, aprende com o esporte” (transcrição de entrevistas, G1, p. 1). A vivência da GR transcende os limites de um esporte ou uma modalidade artística e parece, mesmo sem que nos demos conta claramente disso, veicular valores, modos de existir e conviver. Destaca-se a disposta adesão das praticantes à modalidade, apesar das exigências disciplinares.

Com muita propriedade Daolio (1995) coloca que “o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte” (p.25), nos mostrando que cada pessoa expressa a cultura na qual está inserida, através de seu corpo. Assim como Rodrigues (1987), coloca que:

Os hábitos corporais são aprendidos e transmitidos pela educação. É por ela que se incutem nos indivíduos os princípios que explícita ou disfarçadamente são comuns aos membros de uma sociedade; por meio da educação que faz-se de cada criança um membro da sociedade, sobretudo fazendo-a abrir mão da autonomia corporal para incorporar marcas próprias de sua sociedade e de seu tempo. (p. 198).

Nos séculos XVIII e XIX, segundo Bracht, o corpo é alvo de estudos das ciências biológicas. Nesta época se pensava que “melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento” (BRACHT, 1999, p. 73), falando sobre o aumento dos estudos científicos na área para o

conhecimento do corpo para melhorar seu funcionamento.

O interesse pelo corpo leva ao controle do corpo.

Diferentemente das práticas disciplinares de normalização descritas por Foucault (1996) referindo-se às dinâmicas políticas do século XIX, na GR operamos com formas de exercício do poder que contam com o próprio engajamento das participantes, ancorado na promessa de satisfação que lhes fazem os valores culturais ratificados. Ao contrário das escolas, hospitais e prisões que Foucault refere; na GR, as crianças não são “seqüestradas” (SILVA, 2006) para fazer a atividade, normalmente são elas mesmas que se interessam e vem até nós com grande disposição. Ainda assim, o ingresso nas práticas de GR implica num rigoroso controle, tanto nas dimensões do tempo como do espaço, tendo horários determinados e locais adequados para executar os movimentos solicitados, além do próprio jogo de ritmação que envolve constante equilíbrio entre a ocupação do espaço e a temporalidade do movimento. “A disciplina vem tornar o corpo mais eficiente e mais dócil” diz Mendes (2006) e continua, “a disciplina expõe as regras, cabendo aos corpos cumpri-las”. (p.171) No caso da GR parece que contamos com uma força ainda mais sutil, que é a da adesão ao autodisciplinamento pela promessa do prazer, boa parte das vezes alcançado, de controle sobre si mesmo. Estamos no âmbito das estratégias de controle.

Na prática da GR, a busca por movimentos perfeitos e belos é incessante. O julgamento<sup>7</sup> da ginasta é feito desde a composição da malha com o aparelho que está utilizando, passando pela combinação da música com os movimentos e estilo da ginasta, encerrando com a correta execução dos movimentos técnicos. Para isso,

não basta que ter um corpo perfeito ou esteticamente apropriado para a modalidade. É preciso submeter esse corpo ao treinamento, para que a ginasta seja capaz de realizar as proezas mais difíceis e também mais belas. As preocupações estéticas estão presentes no treinamento da GR desde a escolha das atletas para a composição das equipes, até o momento em que a atleta se apresenta. Tais preocupações mantêm-se presentes durante as diversas fases do

---

<sup>7</sup> Assunto este bem discutido na dissertação de Loreta M. B. Cavalcanti, intitulada “Beleza e poder na Ginástica Rítmica”, já referida anteriormente. Essa dissertação versa sobre a constatação de que o Código de Pontuação produz a beleza e a ginasta a reconstrói, continuamente, reatualizando as regras. É uma reflexão importante no sentido de reafirmar que o corpo nunca é somente submisso, pois mesmo na submissão é capaz de produzir saber, ser belo e criar novos sentidos para a cultura do movimento.

treinamento. (PORPINO, 2004, p. 125).

A estética está em ascendência nos dias atuais, como refere Welsch (1995) falando sobre os tipos de processos de estetização. Na estetização superficial do dia-dia o valor estético que está em primeiro plano é o prazer, a diversão e o gozo, sem grande medida das consequências. Muitas vezes essa dificuldade em medir consequências está presente na prática das ginastas. Na busca pela excelência, as consequências físicas são facilmente desconsideradas, frente ao que se justifica a importância do educador físico como saber especializado responsável pela regulação. A perspectiva da excelência muitas vezes desconhece limites!

Estética não é sinônimo de beleza!!! Ela é predominante no mundo de hoje não só pelo culto à beleza, mas porque passamos a acreditar que podemos interferir sobre as formas, experimentar diferentes formas, dar forma à própria vida, aos próprios gestos, aos próprios movimentos.

Se o corpo vem assumindo um lugar central na cultura contemporânea, tanto mais destacado ele se torna nas práticas desportivas. Cada desporto delimita um tipo de referência corporal. Temos os nadadores, com sua grande estatura e com as costas largas, os corredores fundistas (de longas distâncias) com sua estatura baixa e corpo franzino, os corredores velocistas (de corridas rápidas e curtas) com suas coxas ultrapotentes e de grosso calibre. Também podemos citar as ginastas artísticas que são de baixa estatura e musculatura muito desenvolvida, e assim por diante. Anteriormente, muitas pessoas ao se interessarem em algum esporte, ao chegar no local e procurar o treinador, eram barrados por não estar no “padrão corporal” para este esporte. Nos dias atuais, temos uma diversidade de “escolinhas” esportivas, onde a promessa do desempenho esportivo vem associada à fabricação de um corpo adequado às exigências da modalidade. Ainda que haja limites físicos decorrentes da compleição física ou de determinações genéticas pouco passíveis de alteração, multiplicam-se as estratégias para “driblar a natureza” em busca dos corpos e das performances desejadas. A estetização dos corpos e das performances parece desconhecer limites e muitas vezes ultrapassa limites de segurança, como se pode ver claramente na interferência biotecnológica possibilitada pelas drogas de toda ordem.

No texto de Soares (1996), encontramos que o termo ginástica ainda era largamente utilizado na última década do século XIX, para denominar as aulas de atividades físicas, mas é quando o nome que conhecemos hoje – Educação Física – começa a surgir. Neste período a pesquisa científica começa a ter mais importância e as aulas passam a ter métodos de treinamento desportivo.

Segundo Bracht (1999), foi entre os séculos XIX e XX que ocorreu um fenômeno de grande importância para a política do corpo, a esportivização. A esportivização está fortemente ligada aos princípios da concorrência e do rendimento, que por sua vez tem sua ligação com a ginástica. Esta promove a aptidão física, levando à saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, sendo estes os objetivos da política do corpo típica das sociedades de normalização. A ginástica, nesta época, era compreendida por exercícios militarizados, jogos, dança, esgrima, equitação e canto. Isso tudo é ensinado no que hoje chamamos de EF escolar, uns com mais ênfase que outros. Nóbrega (2005, p. 601) completa, “o corpo reto e o porte rígido como modelos para a sociedade burguesa (...) a ciência e a técnica combinaram-se para controlar os excessos do corpo” referindo-se ao objetivo do ensino dos esportes nesta época. Segundo Brasileiro e Marcassa (2008):

Possuindo em seu interior princípios de ordem e disciplina coletiva que deveriam ser potencializados, a ginástica desenvolveu-se como instrumento de moldagem e adestramento do corpo, estabelecendo padrões de normalidade e comportamento que deveriam exibir o projeto de civilidade almejado pela burguesia urbana e industrial que se tornava hegemônica. (p. 200)

Ao falarmos em GR facilmente nos remetemos às Olimpíadas ou a Campeonatos Mundiais, onde vemos a técnica avançada sendo explorada e cada vez mais sendo propagada através de muitos estudos. A GR é concebida como um esporte competitivo, mas vale ressaltar que difere de esportes como o vôlei, o futebol, o tênis, entre outros, porque a GR tem a sua categoria adulto a partir dos 16 anos, não sendo raro meninas de 15 anos já integrando a categoria. Até uma ginasta alcançar o alto rendimento, passa por vários níveis de aprendizado, ou seja, para se chegar à categoria adulta tendo ótimos resultados, deve ter caminhado pela GR “de ponta” por pelo menos 4 anos. Devido a isso, as propostas de alguns autores, como a de Cinagawa (1993), de que o ápice esportivo seria entre os 24 e 27 anos, não se aplica na GR, devido



a suas categorias de competição. A seguir referencio um trecho da técnica de GR de conjuntos até o ano de 2004, responsável pelas duas medalhas de ouro da Seleção Brasileira de Ginástica Rítmica de Conjunto nos Jogos Pan-Americanos de 1999 e 2003 e pela colocação das nossas atletas entre as melhores do mundo.

Quando se está trabalhando com equipes de Ginástica Rítmica de alto nível, é indispensável levar em consideração essas duas variantes: selecionar ginastas para o treinamento através do genótipo e desenvolver um eficiente sistema de treinamento para incrementar o fenótipo. Não tem fundamento a afirmação de que garotas favorecidas pela hereditariedade seguramente terão a oportunidade de alcançar performances excepcionais, pois é indispensável passar pelo treinamento com metodologias científicas com vistas a adquirir a progressiva adaptação orgânica e obter os grandes resultados desportivos. De nada vale o talento se ele não for desenvolvido. (LAFFRANCHI, 2001, p. 19-20)

Por este motivo, muitas pessoas vêem a GR como um desporto cruel, nos observando que treinamos crianças tão novas. Outros autores (ALMEIDA, 1996, MOREIRA, 2003 e SANTANA, 2005) acreditam que a iniciação desportiva deva ser ao redor dos 12 anos, o que também acabaria nos impossibilitando de formar atletas “de ponta” na categoria adulta, no caso da GR.

Encontro em Bracht (2009) elementos que me auxiliaram a compreender os motivos determinantes da escolarização deste esporte. O principal, segundo o autor, é o de socializar consumidores e produzir futuros e potenciais atletas. Questiona-se também se a prática esportiva de rendimento teria outro papel ou sentido, diferente daquele de alto rendimento. Ele responde que sim. Pensa que pode atribuir outros significados menos centralizados no rendimento e competição, permitindo ao educando vivenciar a prática esportiva como experiência formativa menos “refém” dos ideais capitalistas orientados para a competição. Poderíamos pensar que a GR opera com um tipo de exigência de “superação” que está mais alavancada pelos ideais da cultura contemporânea, onde a competição está mais centrada na ultrapassagem dos próprios limites pessoais do que na vitória sobre o outro. Numa cultura que fomenta e celebra superações individuais em detrimento das práticas cooperativas, alguns sentidos típicos das práticas de GR parecem reforçar essas novas modalidades de operação do capitalismo. Padrões de beleza e desempenho são

propagados pelas mídias que constroem as referências de normalidade e “superação” e entrega-se ao indivíduo a “possibilidade” (responsabilidade e culpa de não atingir!) de alcançá-los mediante os treinos das competências individuais.

Nesse sentido parece que as “escolinhas”<sup>8</sup> de GR podem desempenhar um papel bastante importante, na medida em que suavizam as expectativas de desempenho e se abrem para uma maior diversidade. No fragmento de entrevista de P2, salienta-se que na escolinha tem lugar para todos, onde qualquer criança pode praticar a atividade, independente do seu “padrão”, conforme podemos conferir abaixo:

(...) a ideia é tu poder proporcionar pra todos, pelo menos a minha dentro da escola é! Então não existe um processo de seleção, é aberto pra todos, então não tem aquela de coisa de estereótipos de 'fulana é gordinha' não pode fazer porque não se enquadra no biotipo da atividade, não tem. (...) (transcrição de entrevistas, P2, p. 12)

Isso acontece pois a perspectiva da escolinha é de difusão do esporte, dando oportunidade a todas as crianças de conhecerem o que é a GR e poder experimentar as sensações no seu corpo, sem grande destaque para as práticas competitivas.

A escolinha é o momento de experimentação do esporte, é onde a criança conhece um pouco de cada grupo corporal e elementos dos aparelhos, de forma a ser introduzida na GR de forma global e gradual. Mesmo havendo competições de nível escolar, estas são de cunho participativo e não tão competitivo, com o objetivo de difusão do esporte, pois as crianças não tem classificação conforme notas, e sim, são avaliadas como grupo ou individualmente, independente do que os outros grupos executam, visando passar para o nível seguinte. Ainda assim, os valores do “desafio pessoal” são propagados, onde o que se objetiva é conseguir atingir o maior número possível de níveis.

Escolinhas e equipes parecem distinguir-se em propósitos e ritmos, no entanto ambas incorporam e propagam valores típicos da cultura contemporânea. Enquanto nas primeiras, a competição é menos reforçada, nas

---

<sup>8</sup> Quando falamos em escolinha, estamos nos referindo àquela turma onde as crianças são introduzidas no esporte, conhecem os principais elementos corporais e a ludicidade nos aparelhos. É onde elas 'brincam' de ginástica. Já na equipe, as aulas são mais especializadas, buscando a performance. O lúdico também tem seu lugar, mas muito menor.

segundas, essa é a tônica. As equipes acabam tendo mais destaque pela perfeição dos movimentos e a busca constante da beleza, mas a escolinha é sentida como mais agradável, onde há espaço para a alegria do movimentar-se ludicamente, onde os desafios são vivenciados um a um, sem pressa de serem transpostos e onde o brincar de ginástica está em primeiro plano!

Já o que acontece nos clubes, ou nas escolas onde há equipes em desenvolvimento da GR, é de haver uma prática seletiva anterior, através da execução de exercícios ou mesmo meninas que são da escolinha serem selecionadas durante suas aulas para fazerem parte destas equipes, onde o objetivo principal é obter títulos. Para isso, é necessário que a criança, além dos exercícios bem executados, tenha uma capacidade de aprendizado avançada, seja bastante atenta e não tenha medo de inovar e testar movimentos novos mais difíceis, contando também com um corpo propício ao exercício da atividade e à apreciação dos avaliadores. Assim muitos elementos da cultura contemporânea parecem ser claramente reificados por tais práticas.

Beleza e sofrimento parecem manter estreitas relações. A beleza aqui é uma qualidade que se impõe a base de sacrifícios corporais para adequação a um modelo de performance. O sacrifício é recompensado pela significativa experiência estética que se concretiza nos momentos das apresentações ou participações competitivas. Aqui está Apolo novamente, a beleza que mascara a realidade devastadora da vida somente capaz de ser mostrada por Dionísio. O prazer de vencer também cumpre o papel de tornar o sacrifício válido. É o preço de ser campeão, um sonho de muitos, e um prazer de poucos atletas. (PORPINO, 2004, p. 128)

Veremos também que a GR de predomínio competitivo envolve a construção de uma “estética” existencial que se serve inclusive de saberes especializados úteis a tal propósito de conformação. Na entrevista de P1 aparece também o dito ideal de “perfil psicológico” das ginastas, onde o medo de competir parece ser encarado como um problema a ser superado ou um critério de exclusão.

A gente tem outras também que tem medo de competir, então as crianças trabalham com a psicóloga e se a gente ver que elas não têm esse perfil de competir a gente chama a mãe e conversa e daí encaminha pra outra modalidade ou fica na ginástica daí mais na parte recreativa, não na parte de competição, mas na escola eu não vejo problema nenhum porque todo mundo trabalha igual, é diferente da visão do clube, que visa a competição e o resultado. (transcrição de entrevistas, p. 7-8)

Destaca-se a importância dada à GR enquanto atividade extracurricular geradora de satisfação e na qual as meninas se envolvem com grande engajamento com destaque para a dimensão da sociabilidade. Abaixo o depoimento de duas professoras e de uma ginasta:

além daquela prática diária, isso tem importância pra elas e pra própria família que te traz o retorno de como elas estão satisfeitas, como elas estão felizes (P2, p. 10)

Eu acho que a permanência das meninas, porque mesmo eu não trabalhando com rendimento, eu acho que uma atividade específica, quando tu busca desenvolver uma atividade específica, em primeiro lugar porque ela não é obrigatória e a EF na escola todo mundo tem que fazer, então é aquela coisa assim, eu posso estar no primeiro ano ou quase saindo da escola eu tenho que fazer EF, agora a ginástica tu não é obrigada a fazer. Então o que acontece? Tu procura essa atividade extra porque tu gosta, por alguma razão tu chegou até lá. (P2, p. 11)

eu me sinto bem com as minhas colegas que são mais minhas amigas e porque me dá uma motivação pra minha vida. (G3, p. 5)

A sintonia entre valores propagados na cultura contemporânea e valores associados às práticas de GR, como competição, superação individual e conformação ao olhar do outro, talvez não seja suficiente para justificar a disposição das praticantes e demais pessoas envolvidas. São muitos os relatos que associam a prática da GR a uma sensação de poder sobre si, o que se destaca, para além das performances competitivas.

Quando questionadas sobre fazerem GR pra si ou para os outros, obtive respostas como as seguintes: “pros outros quando eu me apresento, pra mim nos treinos e pra eu ficar feliz!” (G2, p. 3) ou ainda “pra mim, pensando que é uma coisa boa, que eu vou ter recompensas, que se eu treino mal é ruim pra mim, não para os outros e porque pra mim faz bem porque é uma coisa que eu amo!” (G3, p. 5). Interessante como as praticantes parecem diferenciar com facilidade aquilo que seria uma performance para as apresentações e um outro conjunto de sensações que é de “consumo interno”, o prazer vivido no treino e na sociabilidade com as demais praticantes.

Ainda que a performance competitiva seja produzida para o olhar do outro, destaca-se cotidianamente um prazer em experimentar o próprio corpo, numa espécie de intimidade com as sensações corporais, ampliando as possibilidades de ação.

Conforme Berge (1986), as pessoas não tem mais consciência do corpo, tanto é que presenciamos cada vez mais fortemente a imobilidade típica dos espaços restritos, onde os músculos perdem o sabor do movimentar-se, acabam desajeitados, não ajudam a mente a descansar, resultando também na ansiedade vivida tão presentemente pelas pessoas.

Na sociedade contemporânea, imediatista e que valoriza muito o ter, pelo consumo, ao ser, pela experiência genuína de suas possibilidades e limites, a GR parece desempenhar eventualmente um curioso papel de apropriação sobre os movimentos corporais. Ainda que fortemente regrados e submetidos a uma disciplina que, em outros espaços costuma ser recusada, os movimentos da GR parecem ser apropriados pelos praticantes na forma de um governo sobre si que vai na contramão da alienação das sensações e do movimento, típica da cultura contemporânea. Não se trata de uma libertação pelo esporte, como sugeriram certas perspectivas românticas da Educação Física que eventualmente são reeditadas, mas talvez daquilo que Foucault (2004) denominou de práticas de liberdade. Não uma libertação completa, como se pudéssemos sair fora das relações e dos jogos de poder, mas pequenas resistências, modos de se insurgir diante de uma ordem cultural que fixa a moralidade.

No caso das práticas em GR, de certa maneira o que consigo vislumbrar são práticas de liberdade possíveis, sobretudo garantidas por uma ação educativa que consiga estar atenta aos jogos de poder que tendem a fixar a GR no âmbito dos valores capitalísticos<sup>9</sup> da cultura contemporânea, onde a competitividade e a promessa do olhar do outro parecem fazer superar qualquer desconforto com as exigências disciplinares. As práticas de liberdade são formas de reapropriação do poder, onde o sujeito “inverte o jogo” e faz uso daquilo a que é submetido.

Creio ser possível perceber indícios de práticas desse tipo quando as praticantes se servem das exigências da GR para se apropriarem de sensações relativas aos seus próprios corpos e para fruir da sociabilidade cooperativa que a partilha nas equipes possibilita.

---

<sup>9</sup> “Capitalístico” é adjetivo empregado por Félix Guattari (1993) para referir-se a um certo modo de relação com a vida na cultura contemporânea, para além das circunscrições de um único modo de produção. Trata-se de um modo de vida típico do que ele denomina Capitalismo Mundial Integrado (CMI), marca das sociedades tecnológicas contemporâneas.

Com isso creio que seja possível ultrapassar uma análise apenas “demonizadora” das exigências disciplinares da GR a serviço do capitalismo das performances e das competições para reencontrar possibilidades de jogo e criação entre os participantes da modalidade, já que:

nas relações de poder há necessariamente a possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência - de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação -, não haveria de forma alguma relações de poder. (FOUCAULT, 2004, p.277)

Nesse sentido, talvez a GR constitua um importante dispositivo para auxiliar crianças e jovens a estabelecerem outras relações consigo mesmos, recriando com seus corpos e movimentos os sentidos hegemônicos da cultura contemporânea.

Vale pensar nas exigências que a prática da GR faz e, a partir daí, nos modos como essas exigências vividas com disposição pelos praticantes podem ser dispositivos para a produção de novos sentidos mediados pela ação educativa:

MARIANA – o que esta modalidade exige de ti, os teus desafios?

G1 – dedicação, muita. (pausa) concentração (pausa), só...  
(transcrição de entrevistas, p. 1)

MARIANA – o que essa modalidade exige de ti?

G2 – flexibilidade (pausa), concentração (pausa), acho que é isso!  
(transcrição de entrevistas, p. 3)

MARIANA - como é pra ti ser uma aluna da modalidade?

G3 - é bom porque tu tem um esporte que é diferente de todos os outros, que exige mais que os outros.

MARIANA - o que essa modalidade exige de ti?

G3 - disciplina, flexibilidade, concentração... persistência.

MARIANA - e o que é mais difícil dessas pra ti?

G3 - flexibilidade.

MARIANA - porque?

G3 - muitos exercícios da GR exigem isso e eu não sou muito flexível, isso é difícil pra mim, muitas conseguem fazer e eu não.

MARIANA - e o que te motiva querer fazer uma modalidade que exige tanto de ti?

G3 - eu gosto muito de fazer GR, tentar me superar e compensar a falta de flexibilidade com manejo de aparelho e outras coisas.  
(transcrição de entrevistas, p. 4)

Flexibilidade, dedicação, concentração, persistência, será que na GR são sinônimos? Sinônimos não, mas parecem andar no mesmo sentido. Na cultura contemporânea, de forma geral, estes são fatores estimados por muitas

peças e na GR eles aparecem com frequência e são facilmente identificados. Muito similar a isso nos dias atuais é a busca do “foco”, em focar no que se quer, esta é uma busca incessante do ser humano e uma “qualidade” em destaque nas pessoas que a possuem. A flexibilidade também é um atributo bastante valorizado, considerado cada vez mais indispensável na formação do cidadão que habita uma sociedade cada vez mais diversificada nos modos de existir e conviver. É curioso pensar que tais “habilidades” não carregam um valor intrínseco. São habilidades que podem estar a serviço de diferentes projetos de mundo e de existência. A questão central que resulta dessa evidência é a necessidade de uma prática educativa que leve em conta sua potência de auxiliar na produção de sentidos, além do mero tecnicismo consumidor dos sentidos já atribuídos à modalidade. Saber servir-se da motivação dos praticantes parece ser uma arte importante ao educador físico da GR.

Josso apud Nutin observa que a “motivação é o que torna dinâmica a relação que une o indivíduo a seu meio, é o fato constatável de que o ser vivo em geral, e a personalidade humana, em particular, não são indiferentes aos objetos e as situações com os quais entram em relação”. (2010, p. 61)

Em conversa com uma das professoras destaca-se essa dimensão quase “artesanal” da prática educativa em GR que envolve pensar a disciplina não apenas como exercício de coerção, mas como construção de um modo de existir que vai sendo desejado e aprendido pelas próprias praticantes:

De tu conseguir num trabalho pacioso, e te remete a tu ter prazer no que tu faz, porque tu impor disciplina não é um trabalho fácil, (...) Mas esse entendimento vem com o tempo, então eu acho que é uma coisa diária, sabe. Elas percebem que tipo hoje eu to toda 'esgadelhada', não trouxe meu elástico de cabelo, as minhas colegas todas de cabelo preso e pra fazer uma ponte eu não consigo nem me levantar porque ta prendendo no meu cabelo. (...) então acaba que tu inculir uma coisa na cabeça delas, que determinadas coisas são importantes pelo aspecto disciplinar é muito mais fácil do que estar lá obrigada fazendo uma coisa que tu não gostou, que tu tem que, mas eu acho que no caso delas é bem natural, é um trabalho de paciência, não é um resultado a curto prazo, (...) A importância dos horários, a importância que o trabalho de aquecimento dura tanto tempo, que tu tem que fazer um trabalho de resistência, que tem que ter x tempo também, que eu não posso ficar faltando aula, porque a questão da presença em aula é importantíssima pro resultado, como em qualquer esporte ou em educação. (transcrição de entrevistas, p. 15)

O que as professoras entrevistadas percebem da diferença da disciplina

na escola e da disciplina na ginástica é principalmente o gosto pela atividade, por ser uma atividade eletiva, onde cada criança participa por se sentir bem e gostar de praticar o esporte escolhido, diferentemente da escola, onde a criança é obrigada a ir, a estudar e praticar atividades que nem sempre são de seu gosto, onde por vezes há professores despreparados ou de áreas diversas ensinando matérias que não tem formação para ministrar. No entanto, ainda que não se dêem conta, o sentido que parece predominar para a adesão a prática da modalidade, apesar de todas as exigências disciplinares, é a “promessa” de satisfação, frequentemente cumprida, decorrente da sintonia com valores típicos da cultura contemporânea.

MARIANA - mas então tu pega a mesma criança que não se comporta muito bem na escola e na ginástica ela consegue seguir a disciplina.

P2 – pois é, eu acho que no colégio tem essa coisa que eu te falei da obrigação, a criança tem que ir na escola, querendo ou não, (...) o que não quer dizer que não é pra confundir a postura ditatorial, é tu conseguir manter o controle da tua turma e desenvolver o trabalho que tu te propôs a fazer, (...) tu conseguir que ele (pai) tenha o entendimento do quanto aquilo é importante pro próprio filho dele e eu vou te dizer que na ginástica eles entendem isso perfeitamente. Mas o ponto específico que tu me pergunta, porque eu acho que uma criança é terrível na escola e porque que na ginástica é diferente, eu acho que um aspecto muito importante e muito a ver é essa questão do porque ela buscou a atividade e foi intencional, porque ela quis. Uma coisa é o que tu busca voluntariamente e outra coisa é que tu, na verdade, não busca, é o que tu faz por obrigação e é um ponto fundamental, tanto que fica se realmente gosta e quer, tu fecha aquele grande grupo de pessoas que gosta, porque a escola é todo um universo, desse todo universo escolar existem alguns que chegam até a ginástica e desses alguns que chegam a ginástica, sempre, eu posso dizer sempre ou quase sempre, e isso é um aspecto fundamental e essencial. (transcrição de entrevistas, p. 16)

Mas porque é um desafio novo também. Mas eu acho que isso que é legal, porque isso também guarda aquela coisa também de 'por isso que elas continuam', porque ainda estão se desafiando, eu não to indo lá pra fazer aquela coisa estagnada, então é isso de aprender a vencer os desafios e ver que ele superado é muito bom, desde as pequeninhas até as adolescentes. (transcrição de entrevistas, P2, p. 19)

Em muitos momentos surge a questão da adesão às práticas motivada por um sentido de “utilidade” das habilidades ali aprendidas. As educadoras e as próprias ginastas apontam na direção de uma transposição de habilidades aprendidas com a GR para outros campos da vida, o que daria sentido à aprendizagem da modalidade, para além das razões já elencadas. Reencontro na fala de colegas educadoras aquilo que em muitos momentos constitui minha



própria maneira de justificar e dar sentido às exigências que faço.

MARIANA – como tu percebes que as ginastas se relacionam com a disciplina necessária para o desempenho da modalidade?

P1 – aqui a gente ensina de tudo um pouco e dentre elas a disciplina é um ponto fundamental, desde o início a gente trabalha a questão da disciplina, tanto aqui na ginástica como pra vida delas. (...) no início do ano a gente senta e conversa e cada uma dá uma opinião também, porque elas colocam o que é importante pra funcionar bem a aula. (...) e se tem alguma situação que aconteça desagradável a gente tenta conversar e discutir sobre aquilo, se tiver algum problema maior a gente chama o pai e a mãe pra conversar junto, primeiro o pai e a mãe, depois o pai e a mãe com a criança, pra discutir e a gente também tem a psicóloga aqui do clube que nos ajuda bastante em relação a isso, mas aqui a gente não tem nenhuma menina indisciplinada e na escolinha também, elas são bem comportadas, é uma ou outra que é super ativa, mas aí é mais fácil de contornar, na questão de educação. (transcrição de entrevistas, p. 7)

A ideia de que o “esporte educa para vida” é uma concepção nada nova para a Educação Física, que historicamente esteve comprometida com a conformação dos modelos sociais em diferentes épocas. Naturalmente que na cultura contemporânea, marcada pelo individualismo e pelo constante elogio da superação de limites pessoais, a GR parece ganhar muito sentido. Seria fácil recair num elogio da GR por favorecer aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades muito desejáveis para a vida contemporânea ou, por outro lado, demonizá-la como apenas uma expressão atualizada dos compromissos históricos da Educação Física com a normalização social. A saída, no entanto, não parece tão fácil. As práticas de GR, como quaisquer outras práticas sociais, ao mesmo tempo que expressam e reproduzem valores da cultura contemporânea são também palco possível para recriação de sentidos. O tenso e difícil equilíbrio entre essas possibilidades parece ser o grande desafio do educador físico implicado com esta modalidade.

## 5.A PERFORMANCE, A COMPETIÇÃO E O OLHAR DO OUTRO

Até aqui parece ter ficado bastante claro o lugar central que a competição desempenha no universo das práticas educativas em GR. Barbanti (2003) ressalta que competitividade é “o desejo de disputar o sucesso e vencer numa competição interpessoal (...). É ainda uma disposição de lutar para a satisfação quando se faz comparações com algum padrão estabelecido na presença de avaliadores”. (p.115) Padrões de performance<sup>10</sup> e juízos estabelecidos por avaliadores são elementos fortemente presentes no cotidiano da GR.

Bracht (1997) referencia que o esporte-espetáculo tem suas ações delimitadas por seus códigos de vitória-derrota, da maximização do rendimento e da racionalização dos meios, enquanto o esporte como atividade de lazer permeia outros códigos e condutas para a ação, como o movimento ligado à saúde, ao prazer e sociabilidade.

Espetáculo, além de um bom adjetivo para designar o modo como se configura boa parte das práticas em GR, parece constituir um modo bastante próprio de designar a sociedade contemporânea, onde as ações humanas são constituídas numa forte relação com o olhar do outro, juiz das condutas, dos estilos, das formas de existir. Não são poucos os autores que se dedicam a este tema, mas foi especialmente com Guy Debord (1997) em sua noção de “sociedade do espetáculo” que encontrei a formulação mais clara desse fenômeno que se apresenta.

A sociedade do espetáculo tratava-se de uma:

noção que buscava apreender (na esteira do marxismo ocidental e, mais especificamente, do marxismo francês, com Henri Lefèbvre) a “colonização da vida cotidiana” empreendida pelo capital – ou seja, a artificialização do dia-a-dia dos indivíduos, povoado agora por imagens e objetos que os integram, através do consumo, mais profundamente ao processo de acumulação capitalista e que os levam a desejar uma vida em moldes não construídos por eles próprios, mas “sonhados pelo sistema” (PORTELA JÚNIOR, 2009, p.2)

---

<sup>10</sup> O termo *Performance* que várias vezes apareceu ao longo da dissertação diz respeito não somente ao seu sentido usual ligado ao desempenho obtido numa apresentação pública esportiva, mas refere-se, especialmente na cultura contemporânea, a todo ato social que implica o reconhecimento/juízo alheio e busca significação por efeito de sua publicidade.

Ou seja, não trata-se de pensar o espetáculo apenas como uma situação específica de exposição ao olhar do outro nas mídias ou exibição pública das habilidades, mas como um modo de relacionar-se com o cotidiano, onde a fabricação dos próprios modos de ser se dá em função de uma expectativa de “fazer parte” de certos circuitos, consumir certos símbolos, integrar certos imaginários.

O exame das práticas educativas em GR, de que trata essa dissertação, sugere que em boa parte das vezes essa política do espetáculo está presente, embora não represente a totalidade dos modos de relação das ginastas consigo mesmas e com os exercícios que desempenham. *A sociedade do espetáculo*, de acordo com Debord (1997), é efeito da dominação econômica sobre o homem e sustenta-se por meio do discurso do “ser” substituído pelo “ter”. Trata-se de *ter* um corpo ou uma performance em lugar de ser alguém que *existe* com tais atributos. Embora isso faça bastante sentido quando levamos em conta a relação de encantamento das praticantes com seus “públicos” e com as figuras que idolatram, não parece ser um argumento que aplique inteiramente. A perspectiva hermenêutica adotada neste trabalho parece desvelar outros sentidos para além da análise crítica marxista de Debord que vê na espetacularização do cotidiano apenas uma forma renovada de exploração.

Segundo Porto e Caixeta (2009):

Se Marx descreveu em seus estudos os fatores constitutivos da sociedade capitalista, Debord (1997) orienta sua pesquisa para o impacto da mercadoria numa época em que o capitalismo passa para um momento de superprodução, saindo do estágio em que o operário deveria receber o mínimo indispensável à conservação de sua força de trabalho para outro em que ele passa a ser visto também como consumidor. (p. 200)

Mas vale pensar que a presença de uma política do espetáculo – na medida em que as meninas em sua grande maioria consomem um ideal de performance que lhes é previamente solicitado – não exclui completamente a possibilidade de fazerem outros usos das disciplinas a que se submetem. Muitas delas destacam positivamente a dimensão da sociabilidade propiciada pela “vida de ginasta”.

Uma das ginastas ressaltou alguns pontos interessantes de se ter uma

vida atrelada ao treinamento e competições:

MARIANA - e com tanto treino, tu não fica chateada de ver tuas amigas fazendo outras coisas e tu estar no ginásio?

G3 – sim, mas eu consigo fazer várias coisas que elas também não conseguem, como os lançamentos e alguns giros. E tento melhorar forçando pra tentar fazer o que elas fazem também mesmo com mais dificuldade.

MARIANA - mas e das amigas que não fazem ginástica, que quando tu está no ginásio e elas estão no shopping, por exemplo...

G3 - isso é chato por que eu também queria estar no shopping, mas não posso. Muitas vezes elas nem me convidam porque sabem que eu tenho treino.

MARIANA - e tu fica muito chateada ou o que tu produz na ginástica compensa?

G3 - compensa até porque tenho muito mais amigas na GR do que em outros lugares, também tem as viagens que são pra competir, mas a gente sempre passeia um pouco. (transcrição de entrevistas, p. 4)

Pensando que o esporte de alto rendimento tem como objetivo alcançar vitórias, entramos na discussão sobre competições. Competições estas que muitas pessoas acham desnecessárias, ainda mais num esporte-arte onde os envolvidos são crianças. Mas o que na vida contemporânea das pessoas não é competitivo? Talvez não o seja de uma maneira formal, onde se leve os oponentes ao embate, como na era das cavernas, mas de formas mais sutis, podendo ser visto nos primeiros passos de um bebê, pois ele vence desafios diários para manter-se em pé e andar.

Assim como eu, outras educadoras compartilham do sentido de que a competição é um elemento típico da cultura contemporânea que não precisa ser eliminado. Talvez a grande questão esteja colocada no modo como a competitividade é trabalhada pelo educador numa “boa medida”, capaz de torná-la motor para ações cooperativas que revertam para o coletivo.

Pra mim a competição é fundamental em qualquer modalidade, seja ela competitiva ou não, dentro da escola também, porque a competição se tu trabalhar ela no caráter mais, assim, educacional, por exemplo, ela serve como um feedback positivo, por exemplo, que a criança consegue perceber o que ela conseguiu fazer e o que ela não conseguiu fazer e não trabalhar na questão da performance, da vitória, e sim, na questão da auto-superação, da realização de metas individuais e coletivas pra cada criança, então se tu trabalhar a competição visando isso, tu vai ter um resultado melhor do que só visar o ganhar, a vitória, a medalha. (P1, p. 8)

No fragmento abaixo, encontramos uma naturalização da competição, e uma atribuição de gênero que parece reproduzir o senso comum relativo ao

feminino estetizado da atualidade. Mas ainda assim, a educadora vê possibilidades de intervenção sobre a “natureza” competitiva das meninas com vistas a construção de um sentido menos prejudicial para as relações. Destaca-se aqui a relevância do papel do educador, não exatamente através da conscientização em torno da questão, mas pelo contato direto no cotidiano dos movimentos. A atribuição de outros sentidos à competição, valor típico da cultura contemporânea, parece passar por um trabalho minucioso de cuidado com as práticas, nas minúcias que ela comporta.

Tem toda uma discussão da questão da competição. Ser ou não ser inerente do ser humano. Tem, eu acho que é! As meninas são muito sutis na... eu acho que é delas, elas competem entre si nas mínimas coisas desde eu consigo fazer isso e tu não consegue fazer aquilo, até questões de vaidade não tão mínimas, que fazem parte do universo feminino, do tipo meu cabelo é assim e o teu cabelo é assado. A coisa da competição está inculcada em várias questões, ali dentro em várias relações delas, independente da prática em si, isso já existe. (...) como na ginástica, os elementos da ginástica, os aparelhos, a prática te dá N possibilidades de desenvolvimento físico e corporal, até mesmo de expressão, elas vão se encontrar nesses caminhos então tu conseguindo explorar isso em termos individuais também e no grupo como um todo, tu não vai ter essa coisa de eu sou boa ou eu sou ruim e daí vai de como tu conduz a tua prática em si, de como tu valoriza essas conquistas também individuais, tipo que legal que tu tá fazendo isso, ou tu ainda não ta fazendo isso, mas logo vai estar fazendo muito bem, tu trabalhando isso na turma. (P2, p.16-17)

Novamente, abaixo, vemos o destaque para o cuidado com a ação pedagógica que pode servir-se dos signos da cultura contemporânea e transformá-los em recursos para um outro tipo de formação. Assim como no exame e reflexão sobre minhas próprias práticas, o valor dado à singularidade, ao cuidado com as potências individuais e com os diferentes sentidos que a GR pode assumir para cada praticante, parecem constituir estratégias importantes para pensar e fazer uma GR que não seja mero veículo de propagação da política do espetáculo útil ao capitalismo contemporâneo.

Então eu acho que tem como tu trabalhar esse contraponto da competição, que é inerente e também tem características muito vantajosas, porque essa coisa do desafio faz com que ela perceba que o outro tá conseguindo eu também posso conseguir e essa troca de capacidades elas vão umas motivando as outras e vão melhorando, então tem um lado positivo também. Mas o lado aquele que não agrega na tua prática, tu tem perfeitamente maneiras de trabalhar isso e fazer com que seja positivo e não negativo essa coisa da competição. Independente de tu trabalhar no rendimento ou não, porque eu acho que mesmo que teu foco for rendimento então a

diferenciação única e exclusiva vai estar na questão da nota e de quem treinou melhor aquele dia, de quem é melhor, mas isso de descobrir as capacidades está em qualquer trabalho, na escola, em clube e daí vai de como tu valoriza a conquista individual, elas não são iguais, elas não tem potenciais iguais, então eu tenho que entender se o meu melhor foi esse, eu atingi o meu melhor, eu tive melhoras, eu to me desenvolvendo e isso é o principal. (P2, p. 17-18)

Interessante o modo como está sendo colocada a competição pelas professoras, tentando buscar a competição não somente pelo momento onde são julgadas pela arbitragem, mas também pelo seu dia-dia de auto-superação e de perceber os avanços diante de seus próprios limites e possibilidades. Isso é sustentado também por Soares (2008), ao apontar que

na maioria das situações a criança gosta de competir e se sente fascinada, e quando a competição é usada como um meio, ela se torna uma valiosa ferramenta para contribuir na formação de seu caráter, tornando-a mais participativa, autêntica, criativa, solidária, integrada, sujeito de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (p. 4)

Ao mesmo tempo é possível perceber nos posicionamentos das educadoras e no exame das minhas próprias práticas que o cuidado individualizado, a atenção às singularidades e aos limites e potências de cada um, serve também a uma política de controle dessas condutas com vistas à obtenção da performance desejada. Como vivemos num tempo em que as práticas disciplinares coercitivas já não são bem vistas, o controle parece se dar por mecanismos mais sutis, que levam em conta as “vontades” individuais e suas possibilidades. Então, os próprios discursos de atendimento individualizado, personalização das estratégias e abordagens não está isento de ser ele mesmo uma nova forma de controle e fabricação dos corpos e performances esperados.

A questão que se coloca é o quanto essas práticas nas quais estamos imersos podem ou não dar margem para novas hermenêuticas, para serem apropriadas com outros sentidos nas vidas dos próprios sujeitos. É isso que tenho podido pensar a partir da minha investigação. Nenhuma dessas formas de controle encerra as possibilidades de atribuir outros sentidos para além daqueles da cultura contemporânea que se insinuam na GR. E nisso consiste a possibilidade criadora do educador físico, que pode pensar sua prática para além da mera conformação dos corpos e dos movimentos aos valores atuais.

Encontramos em Foucault (1989) que as relações de poder são sutis e invisíveis, mas para que essas relações se efetivem, é necessário que o sujeito obediente sinta benefícios, prazer naquilo que a princípio não lhe agrada, para progressivamente perceber que as recompensas se tornam mais freqüentes que as penas.

Segundo Betti (1992), a Educação Física deve levar o aluno a descobrir motivos e sentidos nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com elas levar à aprendizagem de comportamentos adequados a sua prática; levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto os dados científicos e filosóficos relacionados à cultura corporal de movimento; dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento. Mas tudo isso passa, no meu entender, por práticas educativas que permitem dar novos sentidos ao que parte do senso comum da cultura contemporânea. Das vontades “fabricadas” de corpos para o espetáculo e das forças competitivas que motivam boa parte das praticantes podemos produzir sentidos novos, onde o empoderamento sobre o próprio corpo e a descoberta de novas potencialidades e sensações ultrapasse os sentidos comuns típicos do capitalismo atual.

A importância de práticas educativas que sirvam de espaço para alteração dos sentidos predominantes na relação das praticantes com a modalidade também se justifica pelo fato de não ser tão somente a família de origem, a provedora de significados e valores. O que ocorre com uma das alunas entrevistadas, por exemplo, é que mesmo a mãe tendo sido bailarina – e no *ballet* não é tão frequente essa busca pela melhor nota – a ginasta gosta de participar de competições, contrariando os preceitos da mãe. Ela gosta de ser desafiada e de melhorar seus movimentos, mesmo dizendo que a avaliação é o de menos, conforme o trecho abaixo.

MARIANA – e o que faz esse esforço todo ser bom pra ti? Pq é um esforço! Tu tem um desgaste físico, um desgaste emocional e muitas vezes tu é posta em prova quando tu tá te apresentando, quando tu tá em competição. O que faz tu continuar querendo fazer isso?

G1 – estar junto de várias outras ginastas e ser avaliada é o de menos, eu acho. Acho q é bom pq... ai não sei explicar. Quando a gente vai na competição tu enxerga outras pessoas fazendo, digamos assim, mais coisas que tu ou melhor e daí tu tenta te inspirar naquilo, daí sim tu te dedica mais ainda. Acho q é isso ai.

MARIANA – e pq tu acha que a avaliação é o de menos?

G1 – pq estar dançando é bom, entendeu? Eu acho que tem gente

que não pensa a mesma coisa. É pq pra mim é tão bom estar lá, se apresentando pra um monte de gente, que o que elas vão dizer não vai me afetar. As vezes tu fica triste pq não foi aquela coisa maravilhosa, mas...

MARIANA – quando o resultado não é como tu gostaria.

G1 – sim!

MARIANA – mas mesmo assim tu sai dali tranqüila, faceira...

G1 – pelo que eu fiz!

MARIANA – como tu vê essa questão da competição?

G1 – ai é o que eu falei... como eu tava acostumada a dançar sem ninguém me julgar, tu fica meio assim com o que elas vão dizer, e fica preocupada com aquilo. Eu não acho bom estar julgando a dança, não sei... pq é uma coisa que tu sente, que tu faz ali. Tipo, a competição é uma coisa que me... como é que eu vou dizer... ai meu Deus...

MARIANA – tu não tá sendo avaliada agora, viu?! (risos)

G1 – risos. Ai é a mesma coisa que eu falei na outra pergunta. Que eles te avaliam, as vezes tu não gosta, as vezes tu gosta, as vezes não é a coisa que tu quer, mas é bom ao mesmo tempo pra ti levar o que tu aprendeu.

MARIANA – então, pra ti a competição faz parte também do teu convívio de ginasta?

G1 – sim!

MARIANA – tu acha que isso é importante também.

G1 – aham.

MARIANA – tu acha que mesmo volta e meia tu tendo um resultado bom ou tendo um resultado ruim, isso não interfere, gosta de participar da mesma forma?

G1 – sim.

Questionando as praticantes sobre como é ser aluna da modalidade, emerge outro elemento muito importante:

MARIANA – como é pra ti ser aluna dessa modalidade?

G1 – é legal (risos). Sei lá, tem muitos desafios pra experimentar.

MARIANA – e pra que tu faz?

G1 – pra que, como assim?

MARIANA – é, seja mais objetiva! Tu falou que tem alguns desafios. Que tipo de desafios são estes, que vai lá e tu enfrenta e tu gosta e te faz continuar enfrentando eles... ou outros novos.

G1 – deixa eu ver... É que tem essa coisa de todo mundo ficar olhando o que tu vai fazer, fica observando cada coisa, assim. Tem que fazer tudo direitinho, daí tu fica se concentrando. Isso é um desafio pra mim...

MARIANA – e tu acha isso bom ou ruim?

G1 – acho bom. (transcrição de entrevistas, p. 1)

MARIANA – como é pra ti ser aluna da ginástica?

G2 – eu acho legal, porque se algum dia eu quiser, futuramente, eu posso ser uma ginasta profissional. (transcrição de entrevistas, p. 3)

Interessante a ginasta falar em ser uma ginasta profissional, pois isso no Brasil é uma realidade bastante difícil em qualquer esporte, inclusive no futebol que é o esporte em destaque aqui. Inclusive porque a profissionalização nos esportes, em geral, demanda além dos treinos diários, bons patrocínios para



que se possa participar dos campeonatos. Caso contrário, o atleta não consegue sequer ir até o local da competição, ainda mais se for internacional. Percebe-se que a criança ao ver atletas pela televisão, ganhando medalhas e sendo assediadas pela imprensa, deve pensar que a profissionalização do seu esporte é tão simples como executar uma estrellinha. Infelizmente, a GR e os esportes em geral no Brasil estão bastante fora desta realidade, onde os atletas que não tem patrocínio acabam desistindo de praticar a modalidade, pois na grande maioria das vezes tem de tirar do próprio bolso os valores necessários para que possam competir. Isso, geralmente envolve um trabalho formal fora do esporte que lhe gere esta renda para ser um “atleta profissional”. O que acaba acontecendo é que o atleta não consegue se preparar bem, pois acaba treinando bem menos do que deveria, por causa de seu trabalho e quando chega nas competições não consegue mostrar todo o seu potencial e o esporte a que ele tanto se dedicou acaba sendo deixado de lado.

Na entrevista com uma das professoras isso também aparece, referindo-se ao “destino” das meninas brasileiras que enfrentam num determinado momento o necessário abandono do sonho romântico de viver da GR e seguem os rumos convencionais da formação escolar. Isso nos mostra que as práticas de GR acabam tendo na vida das praticantes, meninas bastante jovens, um lugar de passagem, transitório, que por isso mesmo precisaria ser aproveitado como espaço de formação não apenas técnica mas também de interferência sobre os sentidos que essas meninas atribuem ao corpo, à performance, à relação com o olhar do outro, e uma série de outros valores. A GR também é o lugar da formação moral, pela via do corpo.

No Brasil as meninas terminam o colégio e elas precisam passar no vestibular, precisam as vezes fazer um cursinho e aquele tempo que elas gostariam de estar dedicando a uma prática prazerosa elas acabam deixando de lado e depois tem que estudar pra passar no vestibular e pensar na vida profissional, porque o fato é que a perspectiva em termos de prática não te dá um retorno objetivo profissional, a gente que se formou e já trabalha, já sabe o que é ser professor, então imagina a dificuldade de quem dança, de quem simplesmente faz ginástica, claro que isso simplesmente é uma atividade e ao longo do tempo tu não tem como disputar com algo que vai fazer parte da formação profissional delas. Como eu tenho essas minhas duas meninas que amam de paixão e continuam indo, eventualmente elas vão, mas já estão fazendo faculdade, então eventualmente elas vão na aula e dizem que estão morrendo de saudade e querem fazer ginástica um pouco e vão, mas é aquilo, não tem como fazer uma prática regular, em função de já ter outros

objetivos. (transcrição de entrevistas, P2, p. 14)

No discurso das pequenas atletas se percebe o quanto as competições assumem um lugar de importância, mesmo elas não sendo atletas profissionais. Vê-se como elas encaram as vitórias e derrotas e como administram a ansiedade que antecede estes eventos:

MARIANA – e como tu te sente durante uma competição? Fica muito nervosa?

G2 – fico muito nervosa...

MARIANA – e como é que tu faz pro nervosismo passar? Pra tu conseguir fazer as coisas.

G2 – eu fico treinando até que eu me sinto bem. Eu penso como uma apresentação.

MARIANA – e depois da competição? O que tu sente?

G2 – quando eu tiro nota alta eu me sinto feliz, quando eu tiro notas baixas eu fico triste.

MARIANA – e daí o que tu faz?

G2 – eu penso que tenho que treinar mais, me esforçar mais... (transcrição de entrevistas, p. 3)

MARIANA - como tu vê essa questão da competição? Gosta, não gosta, porque?

G3 – acho que competição é bom. Eu gosto porque depois de treinar tanto a gente deve competir pra mostra tudo que a gente treinou.

MARIANA – e como tu lida quando não te sai tão bem?

G3 – fico triste, mas acho que a gente tem que saber perder e ter consciência de que a gente não fez o nosso melhor. (transcrição de entrevistas, p. 4)

Segundo Bracht (1986), “o esporte nos ensina a competir, já que a sociedade é extremamente competitiva, reflete uma série de valores de muita importância para a sociedade, ensinando a criança a conviver com a vitória e a derrota e a vencer através de seu esforço pessoal.” (p.63)

Assim como Soares, também acredito que:

Ao profissional de Educação Física cabe o importante papel de transmitir valores de forma sadia e educativa, criando ambiente favorável a esse objetivo, buscando, através de sua prática, ações que contribuam para o desenvolvimento pessoal do aluno, melhorando sua auto-estima, sua autonomia e influenciando no desenvolvimento de seu caráter. O ideal seria que os profissionais aceitassem a competição como um desafio, unindo-se e estudando formas de recriá-la para nossa realidade escolar. (SOARES, 2008, p. 2)

O que também se torna importante nesses momentos é que as crianças conheçam as regras do esporte que praticam e consigam entender o que as levou a uma vitória ou derrota. Então, a prática esportiva não se resume meramente ao movimento corporal, mas envolve a construção de um modo de

estar com o outro e conviver. A competição deve ter o caráter construtivo e formativo, valorizando a vitória sem exageros e a derrota como exercício de aprendizagem para a formação pessoal dessa atleta, conforme também salienta Valle (2003):

Hoje em dia, não é mais a virtude – como foi observado nos princípios do Olimpismo – que legitima o esporte, mas a busca pelo prazer corporal, pelo dinamismo energético e pela experiência de si próprio como alguém capaz de suplantar todos os obstáculos para atingir seus objetivos. (p. 14)

Como Scaglia e Reverdito (2008) apresentam que competir é um elemento fundamental nos esportes, é o que dá sentido a sua existência, portanto as ações orientadas no ensino e aprendizagem do esporte não podem ser desvinculadas da necessidade de se aprender a competir. Salientam que a competição não envolve somente as práticas esportivas corporais, “é possível promover a restauração do humano, em face da necessidade de construirmos um mundo melhor, a partir das virtudes educativas existentes na competição pedagógica” (p. 39).

O professor como mediador deve ensinar mais do que competir, facilitar um ambiente onde o aluno possa ter situações que irão guiá-lo para uma aprendizagem de comportamentos e atitudes mais saudáveis diante da competição e do jogo de forças que ora favorece e ora dificulta nosso desempenho diante dos outros e dos desafios.

Em alguns momentos algumas pessoas fazem da competição uma vilã do aprendizado, o que de fato não é. A competição faz parte do aprendizado em qualquer esporte, e a GR não está fora disso. O próprio desafio de uma menina chegar na primeira aula e fazer movimentos que nunca experimentou antes, já é uma competição interna, com as forças que tendem a mantê-la vinculada ao mesmo modo de relacionar-se consigo mesma. Ali é desafiada por ela mesma a movimentar o corpo de uma forma diferente da que estava acostumada. Ao observar uma apresentação de ginástica, a grande maioria das meninas que não são praticantes da atividade se encantam com o mais famoso exercício da ginástica, a estrelinha, e como não querer tentar fazê-la depois de ver outras meninas, por vezes bem novinhas, fazendo este movimento com tanta facilidade?!

Se no andar do aprendizado as ginastas entendem que cada coisa tem

seu tempo e que só com o próprio esforço elas conseguem fazer coisas novas, isso pode ter impactos importantes sobre a vida delas, no seu dia-dia. Na escola, quando tiram notas baixas em avaliações, também é uma competição individual, assim como as competições de iniciação na GR, onde as ginastas não competem para serem melhores que as outras, mas para conquistarem e usufruírem o prazer de cada novo nível atingido.

Assim, uma das professoras também explicita a sua forma de ver suas ginastas sendo desafiadas, do quanto elas se autoavaliam durante as apresentações, mesmo não sendo em competições. A autoavaliação e a autopunição estão sempre presentes, pois as ginastas conseguem perceber o que estão fazendo, comparar com elas mesmas e fazer o próprio julgamento do que foi realizado:

Nas mais velhas, as vezes elas se cobram muito mais do que os outros, tanto que as vezes os pais me dizem 'profe, foi maravilhoso e elas tão reclamando que não fizeram isso', o que eu noto é que elas também vão construir, elas tem noção do que elas podem e do que não podem, claro que quando elas sabem que elas podem a autocritica delas é imensa. Eu mesma digo que está ótimo e elas dizem 'que ótimo, profe?', e me apontam os detalhes e sabem exatamente o que erraram e porque erraram e porque não fizeram tal e tal coisa, se punem, reclamam e eu acabo vendo que o conhecimento delas da prática, vivência e experiência e saber o que elas podem ou não podem, elas mesmas acabam se auto-avaliando, tipo 'hoje eu não to bem, eu não conseguindo fazer nada...', ou essa coisa do retorno de um campeonato eu vejo que é muito delas, muito mais do que a preocupação externa, claro que elas estão preocupadas com a nota que elas tiraram, se valeu ou se não valeu tal coisa, mas eu vejo que essa cobrança mesmo é muito mais delas do que a preocupação com o que o ambiente externo tá achando ou tá pensando. (Transcrição de entrevistas, p. 18)

Parecem desenvolver um domínio sobre si mesmas que implica diretamente uma capacidade de autoavaliarem-se e planejarem, num exercício constante de controle reorientado pelos saberes da experiência.

As pequenas têm situações, tem uma fase que é muito crítica quando na pré-adolescência elas começam com os interesses sobre sexualidade, que ainda não é bem isso, mas interesse sobre meninos, pensando que os colegas vão ver, mas é um esporte de demonstração então elas põem isso, mas tudo pode ser trabalhado e eu acho isso extremamente positivo porque elas superam desafios. Uma criança que nunca vivenciou aquela experiência de se expor, eu digo que o esporte traz isso, todos, (...) de alguma forma ou de outra tu te expõe e isso guarda uma característica para o desenvolvimento, a questão psicológica, psicossocial dessas crianças, porque ela tá superando desafios, não interessa resultados, o simples fato de uma criança, as meninas, colocarem a malhazinha delas com um aparelho

na mão e ir no meio da quadra, as vezes sozinha ou que seja com mais duas ou três companheiras, se expor lá no meio, diante de um público enorme, que pode nem ser tão enorme assim, pode ser um ginásio inteiro ou pode ser o público de pais, pra elas isso já pode ser uma exposição, dependendo da faixa etária e do nível delas, então eu acho que isso tem uma característica importantíssima no desenvolvimento delas enquanto pessoa para os desafios da vida e tudo e eu não vejo isso de forma negativa (transcrição de entrevistas, P2, p. 18-19)

O aprender a ser vista, o expor-se e o fazer-se o centro surgem como competências desejáveis, também bastante sintônicas com as características do mundo atual. As educadoras valorizam as situações de exposição e de enfrentamento do olhar dos outros como aprendizagens de importante transposição para o contexto de vida dessas praticantes, como parte de sua formação afetiva e social.

A análise de tais sentidos corrobora a hipótese de que vivemos uma forte estetização do mundo da vida ou do cotidiano (WELSCH, 1995 e 2001). Tudo tende a ser vivido como matéria suscetível de ser conformada aos interesses do consumo e da fruição. A construção de um corpo, de um movimento, de uma performance, tudo parece responder a um desejo de autoria que se esvazia na mesma medida em que reconhecemos a submissão a padrões cada vez mais pré-fabricados.

Ainda assim, isso não significa que as práticas de GR estão apenas submetidas ao ideário contemporâneo do espetáculo e da estetização superficial.

Práticas educativas em GR que sirvam de suporte a um outro modo de estabelecer relações com o corpo, com o movimento e com o olhar do outro podem ser recriadoras de sentidos e auxiliar as praticantes a se reencontrarem com seu próprio desejo de autonomia e criação.

O olhar do educador físico pode funcionar como o suporte para um outro modo de reconhecer-se no mundo e na relação consigo mesmo, onde a performance não se consome apenas no competir, no espetáculo cotidiano ou no mover-se-para-o-outro. Podemos construir práticas educativas em GR favoráveis a um mover-se-para-si e mover-se-com-o-outro, onde exercícios de liberdade, criatividade e cooperação possam coexistir com o desejo de ser olhado com admiração.

## 6. OUTRAS FORMAS DE OLHAR E SER OLHADO – A PESQUISA-AUTOFORMAÇÃO DO EDUCADOR

A autoformação, ao meu ver, é a busca dos sentidos atribuídos às práticas de ensino e aprendizagem da GR, que resulta num movimento de exame das próprias práticas e da formação como professora dessa modalidade.

O estudo vai além da busca pelos sentidos atribuídos à GR e percorre também, de certa maneira, os sentidos atribuídos à experiência de ser professora desta modalidade. Não focando apenas nos significados que eu dava à minha prática, mas permitindo através da tríade que se estabeleceu, observar/refletir-registrar-dialogar (que será vista mais adiante), construir sentidos novos para minha própria vivência como professora, interferindo assim sobre o meu processo de formação.

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (LARROSA, 2000, p. 51)

Foi inevitável o movimento da direta implicação com as questões que eu levantei com essa dissertação. De uma inicial “boa intenção” intelectual de estudar os sentidos que as práticas educativas em GR tinha para “os outros”, fui implicada no jogo e percebi que era inevitável colocar em questão e em diálogo os sentidos que a GR tem para mim mesma como educadora. Esse foi meu caminho na direção de uma abordagem que aprendi a nomear como hermenêutica.

Com isso pude abandonar mais tranquilamente a preocupação com a falsa dicotomia entre a pesquisa “dos outros” ou “de si”. Eu e os outros somos construídos na interação hermenêutica, no jogo dos sentidos que vamos dando às nossas experiências. O movimento inicial do projeto que apontava na direção da pesquisa dos sentidos da GR para outras praticantes e educadoras não foi abandonado, mas àquela ideia inicial somou-se a compreensão agora bem mais clara de que não havia possibilidade de observar sem estar implicada. Toda observação é participante, mesmo que não se reconheça ou

não se declare assim. Observar só é possível no jogo dos sentidos que vamos dando às experiências, e esses sentidos nunca são apenas “meus” ou “do outro”, mas emergem justo do encontro, da relação, do diálogo.

Se são as experiências que alicerçam a aprendizagem dos professores durante sua vida, o que se processa nas suas várias dimensões, pessoal, social e profissional, favorecer a formação experiencial é mobilizar uma pedagogia interativa e dialógica, pois a reflexão individual, para avançar, convida à participação. (WARSCHAUER, 2001, p. 168).

A autoformação é entendida por Maciel (2005) como “espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência de suas necessidades e dificuldades, transformando-as em possibilidades de formação” (p.2), que fica bem próximo do que salientamos ter sido a constante experiência vivida nesta pesquisa: a observação, o registro e o diálogo sobre as práticas, como forma de prestar atenção nas práticas educativas e buscar sempre novas possibilidades interpretativas através da própria prática.

A observação pode ser feita na própria aula ou de outros docentes, buscando perceber o que ocorre dentro destas aulas. O registro é feito para que se torne algo mais palpável para a próxima fase, a do diálogo sobre as práticas. Mas este diálogo não é, necessariamente, entre duas ou mais pessoas, pode ser também, um diálogo pessoal, gerando uma auto-análise da própria prática, através dos acontecimentos em aula, independente se aconteceram erros, acertos ou pendências durante as aulas.

O maior problema do ensino de forma geral é a estagnação dos docentes na busca por novos sentidos para suas práticas docentes, o que faz parecer que por mais que as práticas educativas sejam atividades realizadas desde a antiguidade, pouco se desenvolvem estudos referentes aos sentidos de tais práticas, a partir da perspectiva dos próprios agentes, os únicos capazes de desvelar e reinterpretar suas próprias epistemologias. O que ocorre, como diz Gauthier (1998, p. 20), é “o enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual”, onde muitos ainda pensam ser uma mera transmissão de conhecimentos, onde bastaria ao docente conhecer o conteúdo a ser ensinado ou, no caso da GR, as técnicas a serem executadas.

Outra questão bastante importante são os conhecimentos produzidos nos

centros acadêmicos, onde, segundo Gauthier (1998), foram produzidos conhecimentos sem levar em conta as condições reais da docência, onde ocorrem muitas variáveis interferindo no momento do ensino, exigindo tomadas de decisão por parte dos docentes, sempre interferidas pelos sentidos que eles atribuem àquilo que fazem. Tardif (2000, p. 7), concorda ao expor que

os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Continua dizendo que “os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, aos seus estudos universitários iniciais” e afirma que “os conhecimentos científicos e técnicos (tem) a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”. Ele ainda completa dizendo que “querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensinamentos e a um professor seria, então um absurdo” (2000, p. 11).

Ao iniciar esta pesquisa de mestrado, conforme eu ia fazendo as observações nas aulas, tanto das minhas quanto de minhas colegas, e também fazendo algumas leituras, certas coisas surgiam como importantes pontos de interrogação. Nas primeiras observações, um dia me peguei anotando cada exercício que a professora passava para as alunas e, então, logo passei a me questionar no que consistia efetivamente esse exercício de observação? O que e como é mesmo que eu tenho que observar?

Pára tudo, volta a fita e começa tudo de novo!

A partir daí, eu comecei a olhar as aulas com outros olhos. E quando enviei a minha primeira nota de campo para o meu orientador e ela voltou cheia de questionamentos, um deles se destacava para mim e foi o grande mote de minha inquietação: “Por que fazes isso desta e não de outra maneira, na relação com a ginasta?” Isso instalou em mim, associado ao conjunto de todos os muitos encontros que daí decorreram, com meu orientador, com as ginastas minhas alunas, com as praticantes de outros cenários, com colegas professoras, comigo mesma, um movimento de muitas das questões que eu já tinha preconcebidas sobre o modo de exercício das práticas educativas. Foi nesse momento que a tríade começou a funcionar de verdade. Onde os fatos



eram percebidos, repensados, registrados num trabalho difícil de escrita sensível da experiência e não mais o mero relato dos fatos, seguidos por muitos e muitos diálogos acerca dos problemas emergentes.

Neste ponto me remeto a Zabalza (2004), falando sobre o processo de escrever. Ele diz que o professor aprende através de sua narração, ao construir sua experiência lingüisticamente, de modo que sua narrativa constitui-se em reflexão, e esta promove uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito, o que confirmava o movimento que eu me via fazer: observar/refletir-registrar-dialogar.

Uma das coisas que eu já tinha percebido, mas nunca tinha refletido, encontra-se logo no primeiro parágrafo da minha primeira nota de campo, que segue:

O movimento da ginástica inicia antes mesmo da chegada das crianças. Isso ocorre porque eu e a profe Aline, uma das duas professoras que trabalha comigo, vamos até a escolinha – prédio anexo, mas que se situa em terreno separado, utilizado para as aulas da pré-escola até o 4º ano do ensino fundamental – buscar as meninas em suas salas e organizá-las para irmos até o ginásio. É só aparecermos na porta que o sorriso delas já brilha. Neste momento elas já levantam empolgadas das suas cadeiras, pegam o seu material e vão ao nosso encontro, autorizadas pela professora da sua turma. Nada mais normal, pois elas passaram a tarde toda ‘presas’ em sala de aula, sentadas na cadeira e na nossa aula elas estão num espaço muito maior e raramente tem de ficar na mesma posição por mais de 5 minutos. Muitas delas já saem encarando os coleguinhas de peito estufado, mostrando o contentamento em estar fazendo atividade, o que acontece também enquanto estamos esperando no pátio. (notas de campo, p.1)

O mais interessante disso é ver cada dia a reação delas com a minha chegada na escola. Mesmo quando me atraso para pegá-las, sou bem recebida. Parece que isso desempenha um papel fundamental na motivação para o enfrentamento do cotidiano das práticas educativas, que nem sempre são tão fáceis ou prazerosas. Dei-me conta que nisso, encontra-se um diferencial muito importante na relação que se estabelece com os grupos de meninas praticantes de GR. Ser esperada com entusiasmo é uma espécie de combustível para o exame cada vez mais cuidadoso das práticas e seus sentidos.

A alegria e o vigor das praticantes diante da possibilidade de exercerem a

modalidade é, sem dúvida, um sinal importante do sentido que tais práticas ganham nas suas vidas e por consequência nas nossas, educadoras físicas. Mesmo que nas conversas com outras educadoras apareçam figuras reiterativas de um certo “bom comportamento” pedagógico já convencionado nos discursos docentes – como é o caso de fazer a crítica da competitividade ou destacar as diferentes dimensões do desenvolvimento humano – o interessante é notar que a tônica dessas falas está no papel desempenhado pela alegria, pela satisfação, pelo “sentir-se bem” com a prática na qual está envolvido. Assim como eu, outras educadoras dessa modalidade se abastecem da alegria, satisfação e bem-estar das praticantes e isso fortalece o compromisso com a qualificação das práticas cotidianas.

Já não se trata, como é bastante corrente nos discursos e práticas educativas de outros saberes, de uma espécie de gozo perverso com a dificuldade que os praticantes enfrentam para desempenhar a competência, habilidade ou comportamento esperados. Nas práticas examinadas, a alegria, a satisfação e o bem-estar do praticante com suas conquistas e superações é retroalimentador do compromisso docente e não uma ameaça de perda de poder.

Acompanhemos no fragmento abaixo:

MARIANA – como tu avalias e modificas as tuas práticas como professora?

P1 – eu avalio mais pelo jeito das crianças. Conforme elas me dão esse retorno, eu vejo se o trabalho tá bom ou não pelos resultados que a gente tem. Porque o importante as vezes não é ganhar uma competição e sim, com que a criança *consiga fazer com alegria* coisas q ela até então não conseguia fazer. Seria então mais a auto-superação da criança. *Ela fica feliz!* Que ela consiga atingir metas individuais de acordo com a capacidade dela. (...) Então se a gente consegue fazer isso e ta *vendo que as crianças têm satisfação* em fazer a aula é porque a coisa ta indo bem, senão a gente tem que ver, repensar as coisas, buscar novos métodos, estudar, estar sempre se atualizando pra conseguir melhorar. Que o *importante é que a criança se sintam bem* e que a gente consiga proporcionar um bom desenvolvimento pra ela e não pense somente nos nossos interesses, porque a criança, na verdade, está em desenvolvimento e a gente tem que pensar nela como uma pessoa, um indivíduo, que precisa ser desenvolvido em todos os sentidos, motor, cognitivo, psicológico, domínio, e também na questão sócio-afetiva, então, todos esses lados a gente tem que tentar atender, além de praticar ginástica, praticar ginástica nesse sentido. (transcrição de entrevistas, P1, p. 6 – grifos meus)

Outro elemento que se destaca, também emergente da minha prática e reencontrado nos diálogos com colegas educadoras, é o sentido que as apresentações ou competições públicas desempenham como fator determinante na permanente avaliação e planejamento das práticas. Aqui o “olhar do outro”, diferentemente do sentido apenas testemunhal do espetáculo em que tudo se tornou na cultura contemporânea, é também o reconhecimento da beleza de um trabalho desenvolvido com afinco, com cuidado e dedicação. Não se trata apenas, como ocorre comumente na cultura contemporânea, de ser reconhecido fugazmente por qualquer exibição pública, mas também de buscar no olhar do outro, a validação de um trabalho estético, o de dar forma e movimento. O fragmento a seguir é exemplar desse sentido:

MARIANA – e como tu avalias e modificas as tuas próprias práticas como professora?

P2 – primeira coisa que essa avaliação é constante, não tem assim, ah agora eu vou fazer uma avaliação, o que ta certo, o que ta errado e vou melhorar, mas não é uma coisa determinada, mas de um ano pra outro a gente revê várias coisas porque tudo é fluente, (...) em termos de prática, eu acho que é diário, (...) tu vai desenvolvendo essa atividade pra proporcionar que elas possam estar participando desses eventos. Possam estar mostrando o que tá aprendendo e possam estar aprendendo, então eu acho que é todo um processo fluente que acontece a todo momento, às vezes pós-evento, por exemplo, tu tem um planejamento de três meses, daí tem todo aquele desenvolvimento pra chegar até lá, se chegou até lá atingiu o objetivo, não atingiu o objetivo, foi importante, ah foi muito bom, a partir tu revê como as coisas pra um próximo objetivo, se serviu ou não serviu, tu pode alterar dentro do mesmo ano e ai tu vai fechando toda uma avaliação anual e pra um próximo ano tu pode sim fazer uma avaliação, claro, daquilo que passou, do que não serviu, aproveitar tudo aquilo que deu certo, readaptar aquilo que já não dá mais pra aproveitar e eu acho que é sempre assim, é um processo ininterrupto, (...) tendo mais fatores positivos, tendo mais vitórias do que coisas a arrumar e não vai ser sempre um ajuste ou outro pra fazer, mas eu acho que a experiência no trabalho é fundamental, pra tu conseguir agilizar isso de maneira mais rápida. (transcrição de entrevistas, P2, p. 12-13)

Assim, a avaliação do “resultado” – geralmente concebido como responsabilidade apenas do praticante de outros saberes ou modalidades, como é comum nas provas e exames escolares – nas práticas de GR que examinei é vivida como um processo partilhado. O trabalho que é dirigido ao “outro” que vai fruir de uma apresentação não é responsabilidade apenas da praticante mas também de sua educadora. E nesse sentido ambas partilham cooperativamente as alegrias e tristezas do percurso. O mau desempenho de

uma ginasta não é a evidência da “superioridade” de sua educadora, mas um indício que precisa ser levado em conta no redirecionamento da prática educativa.

Conforme Tardif (2000, p. 10) a “epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Isso fica muito claro nas falas das colegas entrevistadas e no próprio exame dos registros da minha prática. Conforme o andamento das aulas, observamos as crianças com muita atenção, o modo como elas “aceitam”, ou não, determinado desafio e como se desempenham diante dele, o andamento do aprendizado e, a partir disso, vamos modificando as estratégias educativas.

Mas isso, naturalmente, não é um modo natural das práticas educativas em GR. Trata-se de uma conquista, como aconteceu comigo. Chegar ao ponto de poder observar/refletir-registrar-dialogar sobre as práticas não pode ser transformado numa receita fácil que vira cartilha ou discurso de fácil propagação. Isso parece implicar, como implicou em minha própria experiência, uma mudança de olhar, de perspectiva e um exercício trabalhoso de olhar para o cotidiano com a atenção e a reverência que ele merece.

Tardif (2000) continua dizendo, ainda, que “de fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (p. 6).

Ao iniciar sua carreira, a maioria dos docentes aprende a trabalhar na prática, por tentativa e erro, tentativas estas que usualmente são fruto de suas vivências enquanto alunos, onde observaram e dialogaram – neste caso um diálogo pessoal – sobre a docência de seus professores. Tardif (2000) justifica que justamente devido a isso ao serem questionados sobre suas próprias competências, os professores falam primeiro de sua personalidade, seus talentos, suas habilidades pessoais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho, até porque nas atividades onde há interação humana, como a docência, dificilmente se pode apoiar em conhecimentos objetivos que constituem tecnologias operatórias e eficazes nas situações de trabalho.

Teixeira, Silva e Lima (2010) afirmam que o professor deve assumir o seu “protagonismo de construtor de sua profissão, partindo da noção de que ele é, indubitavelmente, variável decisiva na configuração nas práticas educacionais”

(p. 6). Reforça-se, então que a autoformação é uma constante na vida do docente, como um processo permanente desenvolvimento de sua prática, onde ele constrói a sua realidade profissional. Para isso é necessária uma postura docente reflexiva, questionando os limites e possibilidades da profissão. Pensando nisso Teixeira, Silva e Lima (2010) afirmam que “essa postura reflexiva de autodesenvolvimento docente confirma que o professor como um crítico de sua própria trajetória educacional, o qual pensa no que faz demonstrando um comprometimento com a profissão, sendo capaz de tomar decisões e ter opiniões próprias com liberdade e autonomia.” (p. 7).

A reformulação da própria prática acaba por se dar de modo constante, inserida no contexto que explicitamos da tríade observação/reflexão-registro-diálogo acerca das práticas, conforme foi citado em uma das entrevistas:

a gente tem uma visão de olhar e ver como elas se transformam ao longo do tempo, né, de criança que era assim e vai se transformando e tu enxerga a melhora, não só a melhora física, que envolve outras questões também, em termos de relação social, quando elas passam pelas relações de crise de adolescente, como é que elas encaram isso, como muda, como a atividade, como aquelas relações na ginástica ajudam também e também no período da infância que tem aquela criança mais introspectiva que tu trás, tudo isso também é um aprendizado. Eu acho que é um vai e volta, tu aprende muito, aprende a lidar com as situações, reformula a tua prática de forma a saber lidar. (transcrição de entrevistas, P2, p. 12)

Maciel (2001) complementa dizendo que “embora os momentos de autoformação possam ocorrer em diferentes situações, ao longo de nossas vidas, a intensidade desse processo, assim como sua direção e sentido, são dados pela consciência que o sujeito tem deste seu processo”. (p. 50) Ela salienta, também, que esta autoformação envolve intencionalidade por parte do docente. Entrar nessa “roda” implica, no mínimo, expor-se ao risco de transformar suas interpretações do vivido e mudar com elas.

Uma das professoras entrevistadas ressaltou, que por vezes é importante buscar áreas diversas, para com outros saberes, complementar o conhecimento, abrir-se para estes outros saberes que podem interferir sobre a nossa formação produzindo efeitos criativos. Talvez não seja complementar mas abrir-se para sofrer interferência para desalojar-se do lugar confortável do “já sabido”, da “familiaridade” e arriscar-se a entrar em contato com o outro, a entrar em conflito e tirar desse conflito e dessa tensão a possibilidade de

crescimento, conforme ela diz:

no meio do caminho teve a federação ainda, quando eu não tava efetivamente trabalhando em escola e não conseguia ficar parada de jeito nenhum porque quando tu gosta da coisa eu acho que isso é um caminho, ler, estudar, não adianta, qualquer área, aí eu acabei indo procurar o mestrado, foi na época que eu fiz mestrado na PUC em Ciências Sociais, fugi um pouco do meu foco, mas o meu projeto foi todo relacionado ao esporte, foi bem interessante assim, também porque tu vai estudando e tu vai abrindo caminhos, agora que tu tá fazendo mestrado numa área X e tu tá provavelmente lendo muito voltado pra isso, tu vai vendo que tu abre um pouco os horizontes, então isso é muito bom pra tua prática também, né?! Daí tu não melhora somente a tua prática, mas também a tua visão do mundo. (transcrição de entrevistas, P2, p. 11)

finalizei a minha especialização e por contatos aqui e ali eu acabei indo pra Espanha, aí eu fiz lá um curso que classificou aqui no meu currículo como aperfeiçoamento, que é um curso de formação pra eles, porque lá eles se formam técnicos na área, então muitos finalizam o colégio e vão pra ginástica como se fosse um curso técnico, como nós temos as formações técnicas para técnicos eles tem curso de formação pra professores de áreas específicas assim, no caso técnico, não vão estar trabalhando diretamente em escola lá. E foi muito interessante lá, porque foi uma fase bem legal, eu fui pra lá em 1998, então na época bombava a ginástica na Espanha porque elas tinham sido campeãs olímpicas em 1996, então foi meio que um boom pra mim assim, muito bom, eu tive experiências muito legais com técnicas de lá, uma outra visão de ginástica que até então aqui eu tinha a minha visão aqui do RS, eu não arbitrava, então quando eu fui pra Londrina a Unopar recém estava montando o curso deles, já tinha a seleção que na época treinava lá, numa parte mais de treinamento, mas essa parte de estudo tava meio que caminhando. (transcrição de entrevistas, P2, p. 11)

Durante uma das entrevistas, uma das professoras destacou:

Que as vezes as pessoas acham que trabalho bom é trabalho de rendimento, que o resto não é trabalho bom e não é assim. Eu não acho! Tanto que assim, a minha vida escolar, eu tive ginástica na minha vida escolar, entrei na faculdade de educação física muito pelo gosto da prática, não tinha nem certeza se ia trabalhar com isso ou não, mas eu acho que tem isso também de adquirir o gosto por ter feito, né, ter participado desse mundo da ginástica e continuei fazendo ginástica ao longo da minha vida e acabei trabalhando, vim a trabalhar com isso mais tarde, faço isso até hoje, então eu acho que tu desenvolve muito esse gosto aí, eu percebo isso nas minhas meninas. E eu acho que tem esse lado que é o lado prazeroso, que as vezes o lado do rendimento te cobra de uma maneira diferente, tanto que se tu fosse fazer essa estimativa de pessoas que trabalharam ou que participaram, viveram no mundo da ginástica de uma maneira mais lúdica, de participação e não de rendimento acabam permanecendo muito mais no esporte do que aquelas pessoas do rendimento, né? Então... não que seja uma regra, mas eu penso assim. (transcrição de entrevistas, P2, p. 10)

Interessante na fala da professora esse lugar de destaque dado ao prazer

que vem do lúdico e não da cobrança por desempenho. Ela tem como ideia central o uso do lúdico e da participação mais intensa do que a competição e a exigência de performance. Essa tem sido para mim, também, uma tônica das práticas educativas, especialmente das meninas pequenas, para quem a prática da GR, muito provavelmente, como já discuti anteriormente, não ganhará um caráter profissional.

Ela ressalta também sobre o cuidado em ser professora, em dar atenção aos mínimos detalhes, nas reações das alunas, em tornar a situação sempre melhor, como descreve abaixo:

são raras as crianças que a mãe me procura pra conversar e diz que ela ta com medo, porque é a primeira vez e ai tu trabalhar um pouco de que vai ser legal, que ela vai fazer o que faz na aula, ver as outras que já participaram também, a trocar informações e dizer que aquilo é legal e a chegar a ir até esse momento, o chegar nesse momento de que é a primeira vez as vezes é um pouco complicado, mas tu trabalhando isso de uma forma natural, não valorizando que essa situação vai ser uma situação-pressão, tem que trabalhar essas coisas pelo lado legal da situação, do 'olha que legal depois de eu ir lá a gente vai conversar do que teve de bom naquele momento. Ai o que eu acho que tu pode controlar, como professor, pra ser legal esse momento. (transcrição de entrevistas, P2, p. 19)

O tema emergente e recorrente para mim é mesmo o da construção de sentidos com essas práticas. Nos diferentes excertos analisados e discutidos reencontro uma força muito grande em torno da ideia de que são muito mais vigorosas as práticas educativas que servem como modo de dar sentido ao que se vive, ou seja, apropriar-se dos movimentos, das técnicas, dos discursos, dos encontros, dos significados, e colocá-los em funcionamento no contexto de sua própria vida, seja como praticante ou educadora.

Foi especialmente com Warschauer (2001) que encontrei elementos para essa noção emergente da minha experiência e da própria dissertação. Ela fala do professor ser um produtor de sentido. O que busco ao longo da minha história como educadora física e mais especificamente no campo da GR, é a criação de sentidos para a prática do esporte. Mas hoje estou certa de que isso depende muito do modo como o professor intervém na vida destas atletas, tornando a relação com a modalidade algo muito além do mero domínio da técnica. Segundo Warschauer (2001)

o professor é um produtor de sentido quando reconhece a centralidade do sujeito no processo de aprendizagens, o que implica

levar em conta a diversidade de expectativas e lógicas da ação presentes no público escolar cada vez mais diferenciado, no qual cada um processará as informações de maneira a selecioná-las, organiza-las e interpreta-las a partir de perspectivas bem diferentes, segundo seus próprios contextos e história de vida cognitiva, afetiva e social. Assim, o professor, mais que um transmissor de informações, é um construtor de sentido, reconhecendo que o processo de aprendizagem é a construção de uma visão do mundo. (p. 168)

O percurso da pesquisa vivida durante o Mestrado foi coincidente com os processos de (trans)formação de muitos dos meus modos de olhar e ser olhada. Mas não creio que essa experiência se restrinja ao mero relato de uma vivência pessoal sem repercussões coletivas. Meu percurso de pesquisa-autoformação foi, e pode ser o movimento vivido por muitos educadores que são instigados a examinar suas práticas com o cuidado e o rigor que elas merecem. Entenda-se aqui, rigor como o compromisso ético e político de pesquisar apenas aquilo que está efetivamente instalado no mundo da vida concreta, real, cotidiana de educadoras e educadores que damos conta das práticas educativas no contato direto com nossos alunos.

Abrir-se para novos modos de olhar e ser olhado implicou uma aventura e uma curiosidade que me levou além das expectativas de aprimoramento técnico que eu trazia no começo do curso de Mestrado.

Foucault (2004) aponta muito bem que:

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (...) Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? (p.13)

Observar/refletir-registrar-dialogar foi a tríade responsável por permitir o surgimento de outros modos de olhar para as práticas educativas em GR, me (trans)formando como educadora. Não se trata de uma receita, mas de um modo de fazer Educação Física numa perspectiva que ultrapassa a preocupação técnica encontrando a questão dos muitos sentidos que podem ganhar nossas práticas na cultura contemporânea.



## 7. APONTAMENTOS

Muito procurados por diversos segmentos da sociedade, principalmente crianças e adolescentes, os esportes se tornaram um fenômeno sócio-cultural do cenário contemporâneo. Para que este fenômeno seja bem aproveitado por seus praticantes, é importante a participação ativa de um educador físico.

A ideia de que a ênfase deveria estar na produção de sentidos que ultrapassam a técnica não pode ser uma concessão para práticas pouco qualificadas tecnicamente e desenvolvidas por qualquer profissional. Este cuidado é muito importante, por exemplo, por razões práticas: para evitar lesões e realizar a atividade da melhor forma possível.

Devido a recente regulamentação da profissão de educador físico, ainda há muitas pessoas não habilitadas no exercício da profissão, pois anteriormente quem praticava um atividade corporal se colocava apto a ensiná-la. Conforme reforça Tardif, citando que

em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação. (TARDIF, 2000, p. 6)

A regulamentação da profissão foi aprovada em 1998, mas a EF enquanto prática de educação do corpo e do movimento remete aos tempos antigos, conforme Silva (2002), através do tempo muitos povos adotaram a EF como meio de promoção da saúde, higiene e busca de alimento. Os chineses se preocupavam com a postura correta e com a ginástica corretiva, faziam tratamentos na água, praticavam exercícios físicos e massagens para ter vitalidade. Os egípcios se exercitavam em cerimônias religiosas, funerais e para treinar seus guerreiros. Foi onde surgiram os movimentos gimnicos, onde já se valorizavam as qualidades físicas que buscamos hoje, como equilíbrio, força, flexibilidade e resistência. Os indus faziam exercícios, massagens e respiração para melhorar a saúde, também danças e jogos. Foi onde surgiu o Yoga que conhecemos hoje. Para os gregos, os atletas eram deuses. Foi na Grécia que surgiram os Jogos Olímpicos. Foi a civilização que marcou e

desenvolveu a EF através da cultura, com nomes importantes como Sócrates, dizendo que "Na música a simplicidade torna a alma sábia; na ginástica dá saúde ao corpo", Platão, que construiu o conceito entre mente e corpo, entre outros pensadores. Os romanos desenvolveram a arte militar. Também vem de Roma, por Juvenal, a conhecida frase "mens sana in corpore sano". No Brasil, os índios utilizavam a caça, pesca, luta, natação de modo natural. Os negros, por sua vez, trouxeram ao Brasil a dança, originando a capoeira, tipicamente dos negros brasileiros.

Entender a construção histórica da EF nos leva a perceber a relação sempre presente entre as práticas educativas corporais e os valores culturais que estão predominando. Ocupando-se do corpo e do movimento humano, a Educação Física vai além do mero treino corporal, implicando diretamente no conjunto das nossas sensações, pensamentos, valores, crenças, modos de existir e conviver.

Quando me reencontro com a pergunta que balizou este estudo, julgo ter levantado e tratado hermeneuticamente muitos elementos válidos à sua resposta. Não uma resposta última ou terminante, porque quando se trata de sentidos emergentes, isso nunca acaba. O simples fato de estar viva e disposta a continuar a pesquisa das práticas não permite encerrar a questão definitivamente.

Que sentidos emergem da observação/reflexão, do registro e do diálogo sobre minhas próprias práticas em GR, enquanto educadora dessa modalidade inserida no contexto da cultura contemporânea?

O sentido mais destacado foi o do gosto pela prática do esporte como mola propulsora da participação das ginastas nas atividades da modalidade. O prazer em "exibir-se" diante de espectadores, que não se resume a uma espetacularização da conduta, mas constitui-se como modo de fazer do olhar do outro uma interpelação para o de governo de si. Trata-se de eventuais práticas de liberdade. Além disso, as práticas educativas em GR parecem ser um importantíssimo suporte de novas formas de sociabilidade, influenciadas mas não determinadas completamente pelos valores da cultura contemporânea. O desafiar-se constantemente ultrapassa a vivência das ginastas e atinge também as práticas das educadoras, que podem fazer da GR uma oportunidade de recriarem-se, dando novos sentidos ao seu próprio fazer.

A Ginástica Rítmica não é mocinha nem vilã no contexto das modalidades esportivas atuais. Muito do interesse que tem despertado e da visibilidade que tem ganho dizem respeito, sim, à sintonia com valores típicos da cultura contemporânea. Mas isso não define a GR, como também não pode ser definida a cultura contemporânea, como partidária apenas de ideais emancipatórios da relação com o corpo e o movimento e com os muitos sentidos que eles podem ganhar ou, por outro lado, de práticas de assujeitamento à estetização superficial, à espetacularização do cotidiano ou à competitividade desenfreada. Tanto a GR quanto a cultura contemporânea precisam sofrer um tratamento crítico e reflexivo que permitam abri-las para novos sentidos, criados apenas no jogo sempre tenso e interminável de novas interpretações. O educador pode ser uma espécie de hermeneuta, que dá ouvidos aos muitos sentidos possíveis e politicamente elege aqueles que favorecerá tomarem corpo em suas práticas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Tadeu Paes de. Iniciação desportiva na escola: a aprendizagem dos esportes coletivos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, Número Especial, 1996. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/172/Almeida-Artigo>, acessado em: 14 jul. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ANGHEBEN, Vera Lúcia Zamberlan. **A Ginástica Rítmica na corporeidade dos acadêmicos de Educação Física**: relações entre pensar, falar e agir com o corpo. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ANGHEBEN, Vera Lucia Zamberlan. **O corpo, a Ginástica Rítmica e a corporeidade**. Porto Alegre: Nova Prova, 2009.

AUGÉ, Marc. COLLEYN, Jean Paul. **Qué es la antropología**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BARBANTI, Valdir J. **Dicionário de Educação Física e esporte**. 2ª. Ed. Barueri – SP: Manole, 2003.

BERGE, Yvone. **Viver seu corpo**: por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes. 3ª ed. 1986.

BETTI, Mauro. Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto – Portugal: Porto editora, 1994.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, vol. 7, n.2, P.62-68, jan. 1986.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória, UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BRACHT, Valter. A constituição das terias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, agosto. 1999.

BRACHT, Valter. \_\_\_\_\_. In: STIGGER, Marcos Paulo e LOVISOLO, Hugo (orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas – SP: Autores Associados, 2009.

BRASILEIRO, Livia Tenório e MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica na dança. **Pro-posições**, v. 19, n. 3 (57) – set/dez. 2008.

CAUDURO, Maria Tereza. Linguagem corporal: desenvolvimento requer trabalho numa visão interdisciplinar. **Revista do Professor**. Porto Alegre. 10 (42): 8-10, abril/junho. 1995.

CAVALCANTI, Loreta Melo Bezerra. **Beleza e Poder na Ginástica Rítmica: reflexões para a Educação Física**. Natal: UFRN, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, n. 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Páginas. 221-236. 2003.

CINAGAWA, Áureo. **A criança no esporte**. Informativo CEPREFRE – Saúde, Londrina, 4, setembro, 1993.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Revista Movimento**, ano 2, nº 2, junho. 1995.

DAOLIO, Jocimar. A ordem e a (des)ordem na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003.

DAOLIO, Jocimar. A Educação Física Escolar como prática cultural: Tensões e riscos. **Pensar a Prática**, 8/2: 215-226, Jul./Dez. 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**. N.115. p.139-154, março/2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos; V). p. 267.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

GAIO, Roberta Cortez. **Ginástica Rítmica Desportiva "Popular"**: uma proposta educacional. Piracicaba: UNIMEP, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 1994.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUATTARRI, Felix. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

HAMMOUTI, Nour-Din El. Diários etnográficos "profanos" na formação e pesquisa educacional. **Revista Europea de Etnografía de la Educación**. N. 02, 2002.

JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.4, n.1, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LAFFRANCHI, Bárbara. **Treinamento desportivo aplicado à Ginástica Rítmica**. Londrina: Unopar, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURAU, René. **Análise institucional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

LOURENÇO, Márcia Regina Aversani. **Ginástica Rítmica no Brasil: A (r)evolução de um esporte**. Piracicaba: UNIMEP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente**: limites e possibilidades. São Paulo, SP: PUCSP, 2001. 166f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MACIEL, Maria Delourdes. Necessidades e dificuldades da formação docente: uma tentativa de análise e compreensão do processo. **Revista da ABRAPEC**, Bauru/SP, v. Único, p. 1-12, 2005. Disponível em: <http://www.uninove.br/PublishingImages/Mestrados%20e%20Doutorados/edu/%20seminario/MPF%2014.pdf>, acessado em 20/03/2011.

MENDES, Cláudio Lucio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, Abril de 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. HUCITEC-ABRASCO. São Paulo, SP. 1996.

MOREIRA, Sandro Marlos. **Pedagogia do esporte e o karatê-dô: considerações acerca da iniciação e da especialização esportiva precoce**. Campinas: UEG. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000289892&fd=y>. Acessado em 14/jul/2010.

NÓBREGA, Terezinha P. Qual o lugar do corpo na educação: notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educa. Soc**, Campinas, vol. 26, nº 91, p. 599-615, maio/agosto. 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e qualidade do ensino. **Revista Aprendizagem**, n. 2, set/out/2007, p. 25-31.

OLIVEIRA, Rogério Cruz, DAOLIO, Jocimar. Pesquisa Etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. 15(1): 137-143. 2007.

PAULON, S. M. A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, 17 (3), 18-25, set-dez: 2005.

PEUKER, Ilona. **Ginástica moderna sem aparelhos**. Rio de Janeiro: Fórum, 1973.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Treinamento da Ginástica Rítmica: reflexões estéticas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: V. 26, N. 1, pg. 121-133, setembro, 2004.

PORTELA JUNIOR, Aristeu. Para Compreender a Sociedade Espetacularizada: revisitando o pensamento de Guy Debord Revista Anagrama – **Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação**, Ano 2 - Edição 3 – Março-Maio de 2009,



PORTO, Marcos Mendes. CAIXETA, Geovane Fernandes. A publicidade impressa como veículo de espetacularização. Perquirere - **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM**. Patos de Minas: UNIPAM, (6): 198-212, out. 2009.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador. **Revista Pensar a prática**, vol. 1, 1998. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/viewArticle/11/2702> Acessado em 14/jul/2010.

RODRIGUES, José Carlos. O corpo liberado? In: STROZENBERG, I. (Org). **De corpo e alma**. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.

SANTANA, Wilton Carlos de. **Futsal: Metodologia da participação**. Londrina: Lido, 2001.

SANTANA, Wilton Carlos de. Iniciação esportiva e algumas evidências de complexidade. **Revista virtual EFArtigos**, Natal/RN, volume 03, número 13, novembro. 2005. Disponível em: <http://efartigos.atspace.org/esportes/artigo57.html>. Acessado em: 14/jul/2010.

SCAGLIA, Alcides José ; REVERDITO, Riller Silva. Competições Escolares: reflexão e ação em Pedagogia do Esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática** (UFG), v. 11, p. 37-45, 2008.

SILVA, Elisabeth Nascimento. **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro. 2ª edição: Sprint, 2002.

SILVA, José Fernando. Resenha: Vigiar e punir. **Revista Técnica IPEP**, São Paulo, SP, v. 6, n. 2, p. 97-101, ago./dez. 2006.

SOARES, Carmen, Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Fernanda Carone. A Competição Esportiva Escolar como Componente Pedagógico a ser Refletida e Aplicada nas Aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, America do Norte, v. 11, nº1, 2008.

SOUZA, E. P. M. **O Universo da Ginástica**: Evolução e Abrangência. In: Anais do V Encontro de História do Esporte, Lazer e Educação Física - ETFA/UNICAMP - Maceió - Al - 22 a 29 de Novembro de 1998.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dez/2000, p. 209-244.

TARDIF, Maurice. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**: elementos para uma epistemologia da prática dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr/2000.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos; SILVA, Maria de Jesus Assunção e; LIMA, Maria da Glória. O DESENVOLVIMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA (AUTO)FORMAÇÃO PROFISSIONAL. **Anais Do VI Encontro De Pesquisa Em Educação**. Terezina. 2010. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT\\_03\\_09\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf) acessado em: 01/03/2011.

TEREZANI, Larissa Aurea. **(Des) Encontro de Gêneros na Ginástica Rítmica**: Um Estudo sobre Formação Profissional em Educação Física. Piracicaba: UNIMEP, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. **Porto Arte**. Porto Alegre. V. 6, n. 9, p. 7 – 22, maio, 1995.

WELSCH, Wolfgang. Esporte – visto esteticamente e mesmo como arte? In.: ROSENFIEL, Denis. (org.). **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

VALLE, Márcia Pilla do. **O Esporte de Alto Rendimento: Produção de Atletas no Contemporâneo**. 2003. Disponível em: <http://www.psicoesporte.com.br/Downloads/artigonarcisismo.pdf>, acessado em: 02/04/2011.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

## OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial de professores em face dos saberes docentes. In: 28ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc), acessado em: 20/03/2011.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; Pucinelli, Fernanda; Gutierrez, Gustavo. A Construção de consensos em esportes competitivos - um estudo de caso: Ultimate Frisbee. **Movimento & Percepção** (Online), v. 9, p. 1-14, 2008.

ALONSO, Heloisa de Araújo Gonzalez. **Ginástica Rítmica**: construindo uma metodologia. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BARROS, Daisy Regina; NEDIALCOVA, Giurgia T. **ABC da ginástica**. Rio de Janeiro: Grupo Palestra, Sport, 1999.

BENTO, Jorge Olímpio Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações. In: TANI, Go.; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio dos Santos (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9696/98, de 1 de setembro de 1998. Regula a Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de setembro de 1998. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm), acessado em 25/03/2010.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**: pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

FELDENKRAIS, Mosche. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

FRAGA, Alex Braga. Anatomias emergentes e o bug muscular: pedagogias do corpo no limiar do século XXI. In: SOARES, Carmen Lúcia (org). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados. 3ª edição. 2006.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-Educação**: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **A Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2001.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo R.. Educação Física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica sobre a Educação Física brasileira dos anos 1930. **Revista Portuguesa de Ciências Desportivas**, v. 5, n. 3, Porto. Set, 2005.

GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira e LIMA, Lenir Miguel de. Educação estética e Educação Física: a Dança na formação de professores. **Pensar a Prática**. 6: 31-44, Jul./Jun. 2003.

INWOOD, Michael. **Hermenêutica**. 2007. ISSN 1749-8457. Disponível em <http://criticanarede.com/hermeneutica.html>.

KORSAKAS, Paula. Esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JR, Dante (organizador). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAPLATINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23ª ed. Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahar Editor, 2009.

LOVISOLO, Hugo. **Estética, esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro – RJ: Sprint editora. 1997.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro, Vozes, 1996.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e... 'mente'**. Bases para a renovação e transformação da Educação Física. 14ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MOLINA, Neto Vicente. A Cultura do Professor de Educação Física das Escolas Públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, Porto Alegre, Ano IV, nº 7, Temas Polêmicos. 1997.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1987.

PIRES, Veruska. Ginástica Rítmica: **Um Contributo Pedagógico para as Aulas de Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.

PUBLIO, Nestor Soares. **Evolução histórica da Ginástica Olímpica**. São Paulo: Phorte, 1998.

RATTO, Cleber Gibbon . Fio de navalha - impasses da Educação ante o ideário. In: Ana Maria Colling; Evaldo Luis Pauly. (Org.). **Educação, Cultura e Ação Pública**. Canoas/RS: Salles, 2010, v. , p. -. (no prelo).

RÓBEVA, Neska e RANKÉLOVA, Margarita. **Escola de campeões**: Ginástica Rítmica Desportiva. São Paulo: Ícone, 1991.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí, RS: Ed. da UNIJUÍ, 1987.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do

rendimento. 3. ed. Porto Alegre: EST: ESEF, 2001.

SCAGLIA, Alcides José; SOUZA, Adriano José de. Pedagogia da competição em esportes: da teoria à busca de uma proposta prática escolar. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 20-30, 2001.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SILVA, Ana Márcia. O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na modernidade. **Revista Pensar a prática**. Centro de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, julho, 1999.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. In: SOARES, Carmen Lúcia (org). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados. 3ª edição. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 1996.