Luzia Mara Silva Lima

Caminhando para uma nova(?) consciência: uma experiência de introdução da Arte Marcial na Educação.

990933

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1999

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
V. Ex.
TOMBO BC/ 37657
PROC. 229/99
C [ ] D [X]
PREÇO R$ 11,00
DATA 30/04/99
N.º CPD

CM-00122834-8

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

L628e

Lima, Luzia Mara Silva.
Caminhando para uma nova (?) consciência : uma experiência de introdução da Arte Marcial na Educação / Luzia Mara Silva Lima. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Sérgio Goldenberg.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Filosofia oriental. 2. Artes marciais. 3. Holismo. 4. Movimento - Educação. 5. *Consciência corporal. I. Goldenberg, Sérgio. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Luzia Mara Silva Lima

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Luzia Mara Silva Lima** e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 25/02/1999.

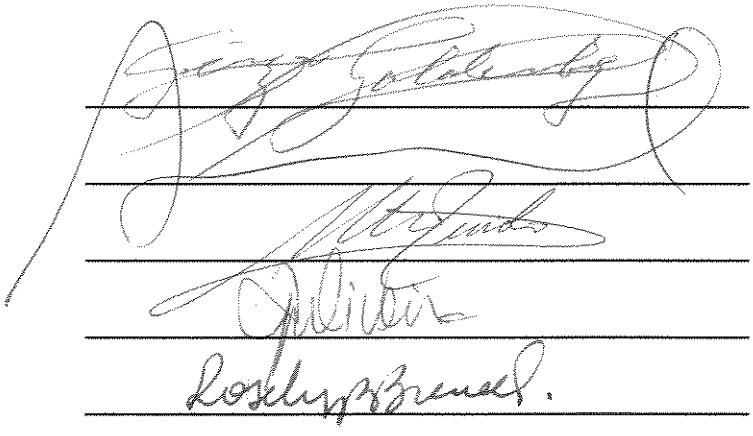
Assinatura: _____
Orientador

Caminhando para uma nova(?) consciência: uma experiência de introdução da Arte Marcial na Educação.

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1999

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de **DOUTORA em EDUCAÇÃO**, na Área de Concentração "Psicologia Educacional", à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do **Prof. Dr. Sérgio Goldenberg** e a co-orientação do **Prof. Dr. Ademir De Marco**.

Comissão Julgadora:



para Helder

Agradeço

...aos meus pais, Amaury e Ivany, porque me ensinaram as três coisas mais importantes que existem na vida: a amar, a amar e a amar.

...ao amigo e companheiro, Helder, a quem admiro profundamente e com quem tenho o prazer de compartilhar, intensamente, o *Tao da Vida*.

...aos meus irmãos, com quem aprendi que "é dividindo que se multiplica", e à toda a minha maravilhosa família, pelo carinho, pela torcida e pela delícia que é "con-(vocês)-viver".

...às árvores do quintal onde passei a infância, pela amizade incondicional, pela cumplicidade, pela doação ilimitada e pelo sentimento de ecologia que lhes roubei.

...à eterna professora, Escolástica, modelo de amor à criança, à arte, aos desafios, à justiça, à espontaneidade humana, à vida, à Educação...

...à Arte Marcial, por me ensinar que o maior Mestre encontra-se, vivo e verdadeiro, dentro de cada um de nós.

...aos alunos da 5ªC/96, com os quais vivi uma das mais encantadoras experiências como educadora. E à escola, pela maneira "desarmada" como acolheu a proposta desta pesquisa.

...ao querido amigo, André, por estar vivo para contar a história e provar que a existência humana, apesar de tudo, pode ser uma grande aventura.

...à Confederação Brasileira de Kung Fu, através da qual tive a rara oportunidade de representar o Brasil.

...aos colegas do "Grupo de Estudos em Artes Marciais" da FEF/Unicamp, Armando, Ortega e Ariana, que dividiram comigo as angústias de pesquisar o "não-pesquisado".

...aos professores e funcionários da FE e da FEF/Unicamp, pelo apoio em todos os momentos, principalmente naqueles mais decisivos.

... aos ancestrais de todos os povos da humanidade, pela imensa sabedoria que nos deixaram .

... às Escolas e Faculdades "Padre Anchieta" de Jundiaí, onde tive o prazer de fazer minha formação, primeiro, em Magistério e, depois, em Pedagogia, pelo patrocínio à coleta de dados desta pesquisa, na China.

... aos integrantes da academia de Kung Fu de Jundiaí, em especial aos irmãos de treino, Paulo, Adriana, Emanuel e Davi, por terem acolhido com tanto carinho os alunos do grupo experimental.

...a todos os que participaram na elaboração deste trabalho. Sua ajuda não tem preço — tem valor.

...a todos os que participaram da minha vida, cuidando bem dela, para que eu cuidasse bem desta tese.

...a você que, por qualquer motivo, está folheando este trabalho, pois, neste momento, somos fios entrelaçados da infinita "Rede".

...ao co-orientador desta pesquisa, Ademir De Marco, pela amizade, pela confiança, pelo carinho, pela paciência e pelo exemplo de profissional que representa para mim.

...e ao Educador que, há nove anos, tem me encaminhado e, comigo, caminhado: meu orientador, Sérgio Goldenberg. Por ter acreditado que até em pedras nascem flores, obrigada, grande Mestre. Obrigada.

Resumo

Esta pesquisa propõe uma visão de Educação que se coaduna com o Pensamento Chinês, demonstrando a aplicação prática dessa visão através da Arte Marcial Tradicional Chinesa e sua filosofia. Apresenta, pois, uma "caminhada educativa", que parte da consciência corporal rumo à consciência ecológica (da consciência individual à consciência cósmica, universal).

O trabalho desenvolve-se em duas etapas distintas, mas interdependentes. Na "Parte I" é apresentada a fundamentação teórica: correlações entre o Pensamento Chinês (abordagem oriental), a Ecologia Profunda e a Ciência da Motricidade Humana (abordagens ocidentais). Na "Parte II" encontra-se a experiência vivida durante a pesquisa, quando a autora ministrou aulas de Kung Fu para alunos de 5ª série de uma escola estadual da periferia de Jundiaí-SP, traçando comparações entre grupos experimental e de controle.

Coerente com a ênfase dada aos processos do Universo (e não aos seus produtos), a tese não apresenta uma conclusão definitiva e acabada. Em vez disso, demonstra que os resultados — a maioria deles positivos — devem ser encarados como um "ponto de mutação", um momento de transição para mais aprofundadas e criativas investigações.

No início de um novo milênio, caminhamos para uma "nova consciência", ou, simplesmente, abrimos janelas para que "A Consciência" se manifeste?

Abstract

The present research suggests an "Education Vision" combining with the "Pensamento Chinês", demonstrating the practical application of this vision through the Traditional Chinese Martial Art and its philosophy. It presents an "educative jouney" starting from the corporeal to the ecological consciousness (from the individual consciousness to the cosmic, universal consciousness).

The study enlarges into two distinctive but connected stages. Part one presents the theoretical base: the correlations between the "Pensamento Chinês" (the oriental approach), the "Ecologia Profunda" and the "Ciência da Motricidade Humana" (the western approach). Part two relates to the real experience of the authoress when she lectured Kung Fu to 5th year college students of a state-school in the periphery of Jundiaí-SP, studying comparisons between experimental and control groups.

Coherent with the bombast given to the processes in the universe (and not to its results) this thesis doesn't give definite, accomplished conclusions. Instead, it demonstrates that results — most of them positive — should be considered as a "turning point", a moment of transition to more elaborated and inventive researches.

At the beginning of the new millenary, are we walking for a "new conscience", or, simply, are we opening windows for "The Conscience" to appear?

Resumé

La présente étude suggère une vision d'Education qui s'unit à la "Pensamento Chinês", démontrant l'application pratique de cette vision à travers l'Art Martial Traticionel Chinois et sa philosophie. Elle expose uns "promenade éducative" qui part de la conscience corporelle vers la conscience écologique (de la conscience individuelle à la conscience cosmique, universelle).

L'examen se développe en deux étapes distinctes mais connexes. Dans la première partie est présenté la base théorique: les corrélations entre le "Pensamento Chinês" (L'approche orientale), la "Ecologia Profunda" et la "Ciência da Motricidade Humana" (l'approche occidentale). Dans la deuxième partie est relaté l'expérience vécue quand l'auteur donnait des cours de Kung Fu à des élèves de cinquiéme annèe d'une école officielle de la périphérie de Jundiaí-SP, étudiant des comparations entre des groupes expérimentaux et de contrôle.

Cohérente avec l'emphase donnée aux procès de l'univers (et non pas à ses résultats) la thèse ne donne pas une conclusion définitive et achevée. Elle démontre que les résultates — et la plus grande partie est positive — doivent être considéré comme "un point de changemente", un moment de transition pour des recherches plus profondes et inventives.

Au début du nouveau millénaire, nous dirigeons-nous vers
une nouvelle conscience, ou, simplement, ouvirons-nou des fenêtres
permettant que "La Conscience" se manifeste?

É bastante provável que na história do pensamento humano os desenvolvimentos mais fecundos ocorram, não raro, naqueles pontos onde convergem duas linhas diversas de pensamento.

Essas linhas talvez possuam raízes em segmentos bastante distintos da cultura humana, em tempos diversos, em diferentes ambientes culturais ou em tradições religiosas distintas. Dessa forma, se realmente chegam a um ponto de encontro – isto é, se chegam a se relacionar mutuamente de tal forma que se verifique uma interação real – podemos esperar novos e interessantes desenvolvimentos a partir dessa convergência.

Werner Heisenberg

Índice

Introdução 16
A. Apresentação 17
B. Problema. 22
C. Objetivos. 44

PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I — O Pensamento Chinês, a Ecologia Profunda e a Ciência da Motricidade Humana: fundamentos de uma ação educativa 49
1.1. Aproximando Oriente e Ocidente. 50
1.2. A percepção de uma realidade em mudança. 54
1.3. De volta para o Todo. 58
1.4. Saúde e harmonia na Educação. 61
1.5. Os quocientes. 64
1.6. Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. 70
1.7. Além dos quocientes — além dos conteúdos. 76
1.8. No Ocidente: Princípios de Ecologia. 80
Fluxo contínuo. 81
Feedback 82
Auto-regulação 82
Auto-organização 83
Flexibilidade e diversidade. 88
1.9. No Oriente: *Tao*, *Yin* e *Yang*. 90
Tao. 92
Yin e *Yang* 96
1.10. Em busca de um equilíbrio dinâmico. 100
1.11. Pequenas mudanças — grandes alterações. 103
1.12. O ponto de mutação 109
1.13. O domínio *Yang* na Educação 112
1.14.A Ciência da Motricidade Humana em sua visão pedagógica. 120
1.15. Da Educação Física para a Educação Motora 125
1.16. A Educação Motora e os esportes. 131
1.17. Kung Fu: uma proposta de Educação Motora. 134

Capítulo II - O Kung Fu 140
2.1. Caracterização do Kung Fu. 140
2.2. Um pouco de história 148
2.3. Subdivisões do Kung Fu. 161
2.3. O Kung Fu no cenário esportivo e acadêmico. 164

PARTE II: A PESQUISA

Capítulo III - O Experimento 169
3.1. Caracterização da pesquisa. 169
3.2. O Estudo-piloto. 171
3.3. População. 174
3.4. Grupos experimental e de controle. 176
3.5. Testagem. 176
3.6. O experimento propriamente dito. 177
Capítulo IV - A Experiência (ou "O Tao da Educação") 181
4.1. Antes do experimento, a experiência anterior. 182
4.2. O espaço e o tempo da pesquisa. 187
4.3. Preparativos. 194
4.4. A 5ª série. 205
4.5. A 5ª série C. 210
4.6. O primeiro encontro com o grupo experimental. 219
4.7. Cotidiano das aulas 229
4.8. Encerramento do ano 278
4.9. Resultados. 285

Um ponto de mutação 301
Bibliografia. 313
Anexos 327

Índice de figuras, fotos, gráficos e quadros

FIGURAS

Figura 1: 38
Figura 2: 40
Figura 3: 67
Figura 4: 76
Figura 5: 79
Figura 6: 94
Figura 7: 97
Figura 8: 104
Figura 9: 163
Figura 10: 189
Figura 11: 228

FOTOS

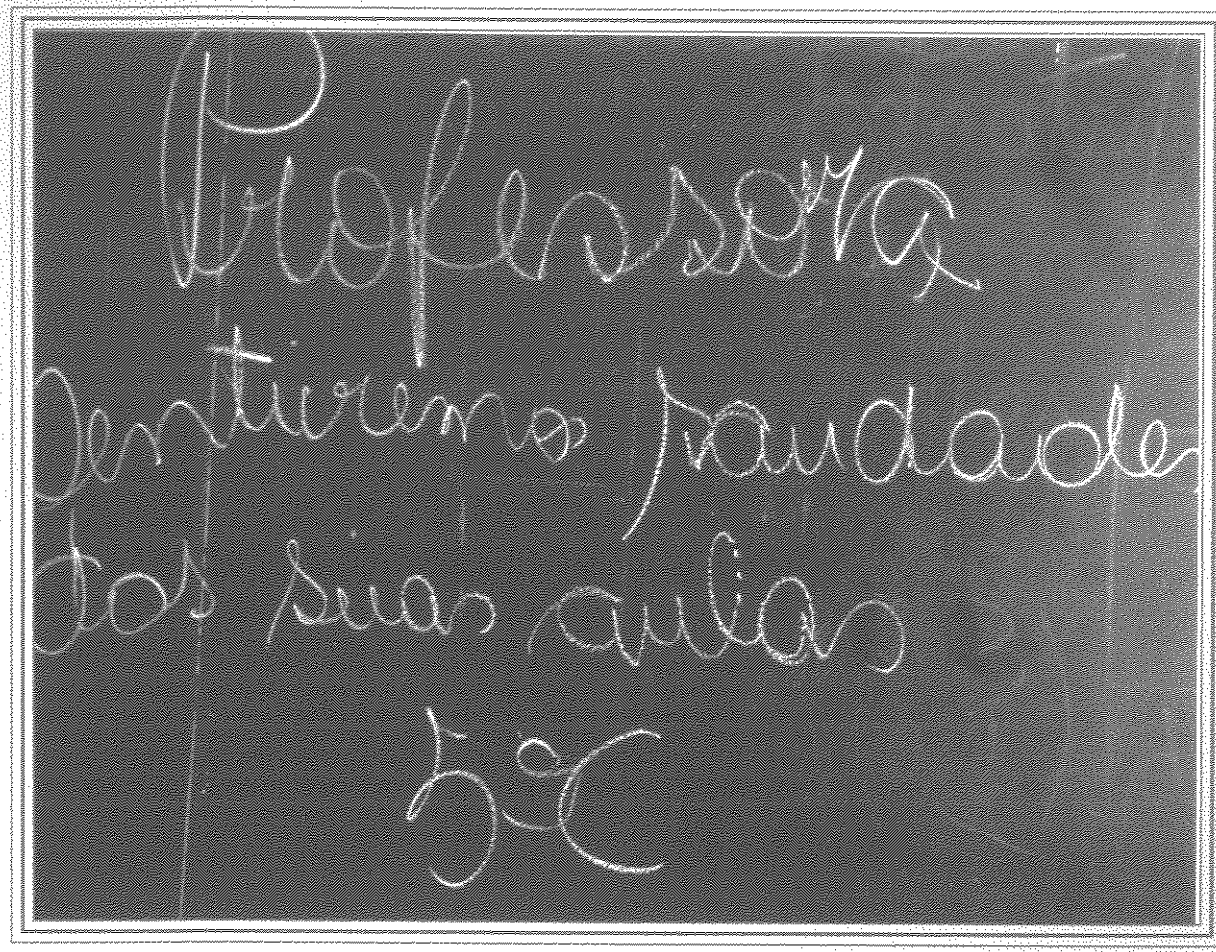
Fotos 1 a 4: 154
Foto 5: 156
Fotos 6 e 7: 158
Foto 8: 159
Fotos 9 e 10: 160
Fotos 11 e 12: 166
Fotos 13 e 14: 231
Fotos 15 e 16: 241
Fotos 17 e 18: 249
Fotos 19 e 20: 251
Fotos 21 a 23: 256
Fotos 24 e 25: 260
Fotos 26 e 27: 263
Fotos 28 e 29: 264
Fotos 30 e 31: 267
Fotos 32 a 36: 269
Fotos 37 a 39: 270
Fotos 40 a 42: 274
Fotos 43 e 44: 278
Fotos 45 e 46: 281
Fotos 47 a 49: 283
Foto 50: 284

GRÁFICOS

Gráfico 1: 206
Gráficos 2 a 8: 286
Gráfico 9: 288
Gráficos 10 e 11: 292
Gráficos 12 a 15: 293

QUADROS

Quadro 1: 286
Quadro 2: 292


Professora
Jenifer Fernandes
dos Santos Carlos
5ºC

Introdução

A. Apresentação

1999.

À beira do 3º milênio, vivemos hoje as conseqüências de um século marcado por revoluções das mais diversas naturezas, que vão das meras contestações pessoais e individuais, às grandes mutações ocorridas nas sociedades, nas ciências, no planeta e no cosmo.

Gradativamente, o ocidente questiona o paradigma cartesiano e dicotômico de universo, deixando de considerá-lo como um amontoado de partes, passando a vê-lo "como um todo harmonioso e indivisível, uma rede de relações dinâmicas que incluem o observador humano e sua consciência de um modo essencial"[1].

Se transportarmos esta concepção para o cotidiano da pesquisa científica, perceberemos que observador e observado, pesquisador e pesquisado, são componentes indivisíveis e inseparáveis de um mesmo todo harmonioso e dinâmico. Em outras palavras, *aquilo* que se observa depende d'*aquele* que observa.

Sem dúvida, a elaboração de uma pesquisa resulta de toda uma construção pessoal que precede, dá sustentação e motiva a busca de soluções para uma determinada problemática. Entretanto, comumente, o pesquisador esconde-se nas entrelinhas do texto, exigindo, para a identificação de sua formação ou personalidade, o estudo de, praticamente, todas as suas obras.

Neste trabalho, ao contrário, há a necessidade da prévia identificação de nossa construção acadêmica e pessoal, pois foi esse o grande fator determinante para a escolha do tema apresentado. No

---

1 CAPRA, Fritjof. ***O Ponto de Mutação.*** São Paulo : Cultrix, 1994, p. 44.

presente momento, aos 31 anos de idade, vemos que, por mais modesta e breve que tenha sido esta construção, foi ela que impulsionou, deu curso, enfim, deu forma a esta pesquisa. Assim sendo, peço licença ao rigor acadêmico para falar um pouco como primeira pessoa e sobre a primeira pessoa: eu, Luzia Mara.

A Educação, para mim, sempre foi uma área fascinante. Tão fascinante que nunca consegui deixá-la depois que assumi minha primeira classe (um maternal), aos 15 anos de idade. E é claro que, se não consegui deixá-la, não foi por falta de tentativas: cursei o 1° ano de Direito, trabalhei na Câmara Municipal de Jundiaí e, até com agência de turismo, estive envolvida, mas nada disso adiantou.

Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia, Mestrado em Psicologia Educacional, palestras, congressos, oficinas, cursos...

Ingressei no Doutoramento em 1995. O projeto que apresentei estava fundamentado na Análise Funcional do Comportamento, dando continuidade à temática que desenvolvi no mestrado.

Naquele primeiro semestre, eu teria, obrigatoriamente, que cursar um mínimo de três disciplinas, todavia, nenhuma das que estavam sendo oferecidas pela Faculdade de Educação relacionava-se com o meu projeto ou traria contribuições significativas para o trabalho. Tentei, por isso, encontrar, em outras unidades, disciplinas que trouxessem algum tipo de crescimento pessoal, independentemente da pesquisa que iria desenvolver.

Paralelamente à vida acadêmica, eu contava com uma intensa dedicação à arte do Kung Fu e ao estudo da filosofia oriental, principalmente relacionada com o Pensamento Chinês. A perseverança na prática acarretou a conquista de vários títulos: Tetra-campeã Brasileira (1992 a 1995), Campeã Internacional (Los Angeles — USA/1993) e Campeã Sul-americana (Lima — Peru/1994), dentre outros.

Esse background levou-me a pensar: "por que não aproveitar a oportunidade para ouvir o discurso da Educação Física?" Decidi então cursar as disciplinas "Aspectos motivacionais da atividade física", com o Prof. Dr. Pedro José Winterstein, "Corporeidade, Escola e Sociedade", com o Prof. Dr. Wagner Wey Moreira, e "Sensação e Percepção do Movimento Humano", ministrada pelo Prof. Dr. Ademir De Marco.

Para meu espanto, aquilo que lá ouvi traduzia, com outras palavras, tudo o que eu estava estudando (ou melhor, vivendo) e que havia sido abordado pelos orientais há cerca de 5 mil anos atrás! As reflexões feitas naquelas disciplinas foram aproximando, pouco a pouco, minhas vidas profissional e pessoal. O resultado foi a mudança da Análise Funcional do Comportamento para o Pensamento Chinês na Educação.

Justamente naquela época (agosto de 1995), conquistei uma medalha de ouro no "IV Campeonato Mundial de Kung Fu", ocorrido durante a comemoração dos 1.500 anos de fundação do Templo de Shao Lin, na China — berço dessa arte. A viagem, na época, tornou-se muito mais um riquíssimo banco de coleta de dados, do que a conquista do título mundial ou de mais um item para acrescentar a minha carreira esportiva.

A partir de então, cada momento vivido me levava a uma nova descoberta e a uma nova inquietação. Várias pessoas fizeram parte significativa desta vivência. Dentre elas, destaco o Mestre Roque Henrique Severino, estudioso, autor de várias obras relativas à filosofia das artes orientais e fundador da Sociedade Brasileira de T'ai Chi Chuan e Cultura Oriental. Com o Mestre Roque iniciei-me no Pensamento Chinês e pude conhecer um pouco do que considero ser o mais antigo e importante tratado de psicologia da humanidade: o *I Ching*. A grande maioria das considerações que faço a respeito do Pensamento Chinês, neste trabalho, está, basicamente, fundamentada nas inesquecíveis experiências vividas ao longo desses quase oito anos de estudos.

Outra figura presente em minha construção é a do Mestre Sim, vindo de Singapura, em 1996, exclusivamente com a tarefa de divulgar o Tao no Brasil. Ele não só esclareceu-me várias dúvidas, como

gerou outros questionamentos e confirmou muitas de minhas opiniões, concepções e suposições sobre o complexo Pensamento Chinês. A partir do contato com o Mestre Sim, as portas da língua chinesa foram abertas para mim, uma vez que seu tradutor oficial, Inty, foi meu primeiro professor de chinês. Depois dele, veio o professor Lim, nascido na Malásia e residente no Brasil havia três anos. Os professores Inty e Lim me ajudaram (e ajudam até hoje) a aprimorar os conhecimentos ainda rudimentares de uma língua tão especial — a eles devo a grafia e o significado de todos os termos chineses que apresento neste trabalho.

Aprender chinês não foi apenas prazeroso. Nos primeiros meses, era impossível ter uma mínima idéia do significado de qualquer coisa que eu ouvisse ou tentasse ler. Todos os meus paradigmas lingüísticos precisaram ser quebrados para que eu pudesse, da estaca zero, aprender som por som, traço por traço. Zero mesmo! A direção do traço, a pressão do lápis no papel, a proporcionalidade dos ideogramas, a posição da língua durante o movimento da boca, a entonação e a quantidade de ar exalado na pronúncia de um simples "pa", tudo teve de ser aprendido novamente. Colocar-me no lugar de crianças que têm dificuldades severas de aprendizagem foi um exercício de humildade e uma experiência simplesmente magnífica!

Durante toda esta construção pessoal, em contato com os Mestres, nos treinamentos (diários), no grupo de estudos do *I Ching* (aos sábados, pela manhã), nas aulas de chinês (aos sábados à noite), nas palestras do Mestre Sim (nas tardes de domingo), nas várias etapas da coleta de dados, por onde quer que eu fosse, sempre esteve presente um grande amigo e incentivador, Helder Willi Kohs. Engenheiro eletrônico pela Unicamp, profissional respeitado na área da informática e, atualmente em formação como acupunturista, Helder é também meu marido e professor de T'ai Chi Chuan. Foi ele quem leu, releu e corrigiu todas as passagens deste trabalho que dizem respeito ao Pensamento Chinês e ao Kung Fu. A ele, também, devo a autoria de todas as fotos tiradas na China, quando, juntos, estávamos coletando dados, participando do campeonato mundial de Shao Lin e, em lua-de-mel.

Por fim, mas não menos importante, aponto a parceria FE/FEF, representada principalmente pelo orientador, Sérgio Goldenberg, e pelo co-orientador, Ademir De Marco, bem como pelos componentes da banca examinadora do Exame de Qualificação, professores tanto da Faculdade de Educação quanto da Faculdade de Educação Física. Esta junção foi certamente um passo muito importante para o processamento da pesquisa. Primeiro, porque embora os meus objetivos estivessem diretamente relacionados com a Educação, a parte experimental da tese se desenvolveu no campo da Educação Física; segundo, para poder contemplar a natureza ecológica da pesquisa, recebendo contribuições de diversas áreas do conhecimento humano. Vale lembrar que a referida banca estava formada por representantes do Behaviorismo, da Ciência da Motricidade Humana, do Cognitivismo, da Fenomenologia e da Psicomotricidade — uma interdisciplinaridade e tanto!

Hoje, estou certa de que fiz a melhor opção: unir a vida pessoal à vida acadêmica, experienciando a introdução da Arte Marcial na Educação. Ter passado o ano de 1996 desenvolvendo a parte experimental da pesquisa, ou seja, ter ensinado os princípios básicos (teóricos e práticos) do Kung Fu a um grupo de alunos de uma escola pública da periferia de Jundiaí foi, antes de tudo, uma das experiências mais gratificantes de que me lembro.

Eu não estava interessada — e que isso fique bem claro — em verificar *apenas* se o aluno apresentaria ou não melhoras em suas notas, ou se ele passaria ou não de ano, ou ainda, se ele se tornaria capaz ou não de executar um determinado movimento, com perfeição técnica. Englobando tudo isso e indo além, a intenção era propiciar ao educando a oportunidade de uma tomada de consciência de si mesmo e do mundo que o cercava. No sentido mais global do termo, propiciar-lhe uma formação, muito mais do que lhe dar uma série de informações.

A opinião dos alunos, apresentarei mais adiante. Quanto à minha, posso afirmar que foi naquela quadra pobre e descoberta que me realizei. Em cada um daqueles alunos, vi a "prática da teoria", e vi, principalmente, as imensas possibilidades de uma proposta, com suas também imensas limitações.

Assumo, pois, que esta pesquisa é resultado de minha própria trajetória de construção pessoal e que, na posição de observadora participante, também contribuí para que uma parte dos resultados esperados fosse atingida.

Por ser uma pesquisa inédita, creio que represente um primeiro passo para que outros estudos a complementem e aprofundem essa busca inicial. Neste momento, é a Luzia Mara quem está colocando em prática e compartilhando com o meio acadêmico sua própria vivência. Acredito que um segundo momento poderia ser a reaplicação da experiência em outras situações, vividas por outros pesquisadores. Somente então seria possível sua generalização para o sistema educacional como um todo (pelo menos no que diz respeito ao experimento desta pesquisa inicial).

Embora a construção pessoal tenha a relevância apontada acima, eu não poderia deixar de considerar a influência direta ou indireta de outras pessoas. Quando esta construção é dividida e somada com a do orientador, do co-orientador, dos sujeitos e de todos os demais envolvidos no processo da pesquisa, o "eu" perde o sentido e dá lugar, naturalmente, ao "nós". O plural, assim, se faz coerente com a orientação ecológica, segundo a qual a interdependência das partes gera um todo maior que a soma das mesmas.

B. Problema

Problemas, necessidades, limites, possibilidades...

A Educação brasileira é, sem sombra de dúvidas, um campo vasto e intrigante para aqueles que têm *avidez em procurar* e *satisfação em descobrir*. Talvez esses dois motivos — avidez em procurar e satisfação em descobrir — impulsionem cada vez mais a pesquisa educacional no Brasil.

Embora sabedores das dificuldades encontradas nessa área, entendemos que as variáveis que as determinam são tantas e tão complexas que seria quase impossível elencá-las e lidar com todas elas num único trabalho. Precisamos, sim, extrapolar o "nível da detecção" e passar para o "nível da ação". Em termos claros, precisamos mais investir no tempo para fazer alguma coisa, do que gastar o tempo reclamando das coisas. É nesse sentido que Assmann nos alerta:

> Sabemos que o que mais urge, neste país, é sair do cinismo descarado que posterga indefinidamente os problemas da Educação básica, jogando com o pretexto de que a falta de recursos inviabiliza qualquer ataque frontal a esse problema.[2]

Este trabalho não tem a arrojada pretensão de atacar frontalmente os problemas da Educação básica, como quer Assmann, mas também não pretende lançar mão desses problemas para justificar suas limitações.

É claro que, ao detectarmos falhas no sistema educacional, temos a possibilidade de, no mínimo, não repeti-las. Entretanto apenas não repetir erros não assegura a melhoria de um processo. E mais, o fato de algo ter sido bem-sucedido até um dado momento, não significa necessariamente que continue tendo êxito no decorrer do tempo. Assim, consideramos que problemas educacionais (como a falta de recursos, a repetência, a evasão, o descaso das autoridades e tantos outros), não

---

2 ASSMANN, Hugo. ***Paradigmas educacionais e corporeidade.*** 2ª ed. Piracicaba : Unimep, 1994, p. 44.

restringem as possibilidades de ação. Pelo contrário, dão margem à imaginação dos pesquisadores.

Pensada desta maneira, a Educação se transforma num campo vasto e fértil, que instiga a busca de novos caminhos, novas soluções, novas propostas, novas perspectivas. Mas, se o campo é tão vasto, o que leva uma pesquisa a uma dada direção, em detrimento de outras?

Na grande maioria das vezes, as buscas que se faz numa pesquisa são direcionadas pela visão particular de Homem e Mundo do próprio pesquisador — esse é o pano de fundo que permeia todo o corpo de seu trabalho, desde a identificação do problema, até a opção pela metodologia da pesquisa. No nosso caso, vemos Homem e Mundo como processos indivisíveis e interdependentes, integrantes de uma mesma e intrincada rede de relações universais.

> Isso sabemos.
> Todas as coisas estão ligadas
> como o sangue
> que une uma família...
> Tudo o que acontece com a Terra,
> acontece com os filhos da Terra.
> O homem não tece a teia da vida;
> ele é apenas um fio.
> Tudo o que faz à teia,
> ele faz a si mesmo.
>
> — Ted Perry, inspirado no Chefe Seattle[3]

Cremos que este pequeno texto sintetiza uma das idéias que está por trás das proposições desta tese. Trata-se da Ecologia Profunda — termo cunhado pelo filósofo norueguês Arne Naess[4] e adotado por Capra — um paradigma relativamente novo, que tem se expandido pela

---

3 CAPRA, Fritjof. ***A teia da vida:*** *uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.* São Paulo : Cultrix, 1997, p. 9.
4 Idem.

comunidade acadêmica através de representantes das mais variadas áreas, como a Física, a Biologia, a Medicina e, é claro, a Educação.

Na verdade, o corpo teórico dessa abordagem está ainda se solidificando. Vários movimentos que manifestam essa visão estão se consolidando ao redor do mundo.

À guisa de ilustração, temos o Manifesto dos Povos Indígenas[5], que é um grito contra a opressão aos povos primitivos que, apesar de tudo, suas culturas milenares não foram destruídas e persistem, vivas, nos quatro cantos do mundo. Temos também a "Declaração de Veneza", um documento resultante de uma iniciativa da Unesco, em março de 1986, que:

> ...congregou dezenove ilustres representantes mundialmente reconhecidos, de notório saber nas áreas das ciências (físicas-biológicas-humanas), das artes, da filosofia, da poesia e das Tradições de sabedoria, pertencentes a dezesseis nações (...) reunidos em torno de um colóquio cujo tema foi: *A ciência face aos confins do conhecimento: O prólogo de nosso passado cultural*. (...) Em última instância, a Declaração de Veneza representa uma convocação oficial para a deflagração de uma *conspiração* essencial, evolutiva de consciência que, felizmente, estamos testemunhando o esperado eclodir, em nível planetário. Este é, realmente, o grande desafio do nosso momento histórico![6]

São, pois, coalizões diversas que buscam a melhoria da qualidade de vida em geral; movimentos ecológicos de toda ordem, movimentos feministas, movimentos estudantis e, inclusive, propostas de modificações na Educação dos cidadãos do próximo milênio. Podemos dizer que tal abordagem se identifica como uma visão "holística" (do grego, *holos*: todo), pois concebe o mundo como uma totalidade funcional integrada e não como uma série de partes dissociadas, dicotômicas. Pode também ser identificada como uma visão "ecológica" (do grego, *oikos*:

---

5 *in* ARRIEN, Angeles. ***O caminho quádruplo:*** *trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário.* São Paulo: Ágora, 1997.

6 CREMA, Roberto. ***Introdução à visão holística:*** um breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1989, p. 103 e 105.

casa, lar), que significa o estudo do Lar Terra, ou, a ciência das relações entre o organismo e o mundo circunvizinho. Já em "Ecologia Profunda" (termo utilizado para diferenciar a visão ecológica da noção de ambientalismo), é ressaltada a interdependência fundamental de todas as coisas, que estão encaixadas nos seus ambientes natural e social, seguindo os processos cíclicos da natureza. Segundo Bronfenbrenner, "as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos ocorrendo dentro e entre eles devem ser considerados como interdependentes e analisados em termos de sistemas"[7].

Neste trabalho, portanto, utilizaremos "Ecologia Profunda" em lugar de "sistêmica" ou "holística", simplesmente porque entendemos que esse termo é aquele que melhor se coaduna com os objetivos e a fundamentação de nossos estudos. Essa visão reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida.

Por isso, concordamos com Capra quando ele afirma que toda essa maneira de pensar o mundo é uma percepção espiritual ou religiosa, "semelhante às visões dos místicos de todas as épocas e tradições"[8]. Ora, se considerarmos que o universo é um todo interligado e agirmos segundo esse princípio, não estaremos fazendo nada mais do que expressar a essência da palavra "religião" (do latin, religare: ligar fortemente). Capra afirma:

> Quando a concepção de espírito humano é entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexidade, como o cosmo como um todo, torna-se claro que a percepção ecológica é espiritual em sua essência mais profunda. [9]

Assim, enquanto o ambientalismo superficial se preocupa com o controle e a administração do meio ambiente em benefício do ser humano, a "Ecologia Profunda", ou, a "Abordagem Sistêmica", exige que

---

7 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 33.
8 CAPRA, Fritjof. ***O Ponto de Mutação.*** São Paulo : Cultrix, 1994a, p. 13.
9 CAPRA, Fritjof. ***A Teia da Vida:*** *uma nova compreensão dos sistemas vivos* São Paulo : Cultrix/Amana-Key, 1997, p. 26.

mudemos nossa percepção quanto ao papel dos seres humanos no ecossistema planetário. Para alguns, uma tomada de consciência. Para outros, uma mudança de consciência. Para outros ainda, uma retomada de consciência. "Retomada", porque a estrutura filosófica e espiritual desta visão não é inteiramente nova — ela foi exposta várias vezes ao longo da história humana, principalmente pelas tradições místicas/religiosas que vêem e pensam o humano como um ser em perfeita integração com o universo.

Transportando esse pensamento para o campo educacional, o aluno deve ser visto como um ser humano completo, dotado de ações, sentimentos e pensamentos próprios. Um ser complexo, em relação de interdependência com todo o universo que o cerca, e que está em constante mutação.

Considerar o aluno como um ser humano completo, significa abarcar suas dimensões individuais: cognitivas, afetivas e motrizes. Considerá-lo complexo, todavia, é dar um passo adiante — mesmo que suas dimensões possam ser identificadas e analisadas separadamente, ele não pode ser descartado de seu contexto social e cultural, nem compreendido a partir de uma somatória de partes. Essas considerações se coadunam com o chamado "paradigma da complexidade", que contempla a natureza interdependente e relativa de todas as coisas, como apresenta Manuel Sérgio:

> No meu entender, com o paradigma da complexidade, fazer ciência é um acto poético, dado que todo o real é complexo, com quantidades enormes de unidades e de interacções, que desafiam nossas possibilidades de cálculo e, assim, semeiam a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados — ora, conhecer a complexidade já não pode fazer-se na linha de um empirismo rígido em que era só o objecto, num silêncio espesso e álgido, a construir o sujeito, porque também é o sujeito a criar o objecto.[10]

10 MANUEL SÉRGIO. ***Epistemologia da motricidade humana.*** Lisboa : Edições FMH, s/d, p. 12.

Ver o aluno sob tal prisma certamente desfavorece as análises limitadas que estávamos acostumados a fazer de um aluno, encaixando-o dentro de determinadas (e delimitadas) categorias.

Da mesma forma, as análises estáticas são desfavorecidas diante do "princípio da mutação", segundo o qual a pessoa está sempre "em processo de". Isso praticamente nos impede de rotular um aluno, de analisá-lo individual e taxativamente, ou mesmo de defini-lo, no sentido de "determinar a extensão ou os limites de; limitar; demarcar, dar a conhecer de maneira exata"[11]. Somente podemos definir um aluno no sentido de "declarar, exprimir, explicar ou dizer o que pensamos a respeito dele"[12], desde que nos lembremos de contextualizar suas relações com o meio. Em outras palavras, "o aluno em si" não pode ser definido, senão "o aluno em relação a".

Sob tal perspectiva, o papel nem sempre óbvio do educador (que é educar) deve ter uma amplitude bem maior do que levar o aluno à aprendizagem, transmitir conhecimentos ou preparar para uma futura profissão. Educar é propiciar condições favoráveis para que o aluno mova-se rumo ao desenvolvimento consciente de todas as suas potencialidades. Condições essas que se encontram mais na relação educador-educando, do que no meio ambiente objetivo (material didático e de apoio pedagógico, infra-estrutura do prédio, acesso aos meios de comunicação, tecnologia, dentre outros). O papel do professor centra-se na relação entre ele e o seu aluno — é interagindo com a classe que ele poderá viabilizar o "movimento" de ambos (professor e alunos) rumo ao desenvolvimento.

"Inter-ação", portanto, sugere movimento. Isto não significa, obviamente, que professor e alunos devam "deslocar seus corpos no espaço e no tempo" — o que seria uma noção absurda diante do contexto da tese que aqui defendemos. Muito além disso, o movimento sugerido pela interação manifesta-se como uma "conduta motora", definida como:

---

11 HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. ***Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.*** 2ª ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986, p. 528.
12 Idem, ibidem.

> ...o comportamento motor enquanto portador de significação, de intencionalidade, de consciência clara e expressa e onde há vida, vivência e convivência. A conduta motora realiza-se através de uma concreta dialética entre o interpessoal e o intrapessoal e manifesta um dinamismo integrador e totalizante.[13]

A conduta motora, assim definida, pode ser considerada como o substrato material da consciência, que manifesta sua relação com o mundo. Por isso, não há dicotomia entre conduta motora e consciência, entre pensamento e ação, posto que pensamento é a própria ação internalizada — a conduta motora e a consciência são faces complementares de um mesmo todo.

Assumindo esse posicionamento integrador, Manuel Sérgio assim se refere à tomada de consciência:

> **Tomar consciência é dar-nos conta dos limites enormes, que nos condicionam.** E assim, "desesperadamente inadaptado", de uma flagrante mediocridade biológica, surpreende que o homem haja resistido e não tenha sido extinto, nos seus primórdios, pela saraivada de contrariedades com que a Natureza adversa o assaltou. Ora, tal não sucedeu, porque o homem é um ser práxico. Enquanto o animal já exibe, logo ao nascer, os recursos biológicos, que lhe garantem a existência, **o homem** não desaparece irremediavelmente porque **é ele a criar, em labor empolgante, arrebatador, as razões e as condições da sua existência.**[14] (grifo nosso)

Sob esse ponto de vista, a tomada de consciência está relacionada à própria existência humana. Ao tomar consciência de sua limitação, a pessoa é como que empurrada à práxis — conduta motora, criadora e determinante de seu próprio existir. Como afirma Manuel Sérgio, "... ele supera as suas carências, agindo!" [15]

Exatamente por ser carente e práxico, dotado de inteligência inventiva e de linguagem, é que, ao ser humano, é possível criar um

---

13 MANUEL SÉRGIO. ***Epistemologia da motricidade humana.*** Lisboa : Edições FMH, s/d, p. 161.
14 MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade Humana*** — *uma nova ciência do Homem!* Lisboa : Desporto, s/d, p. 8.
15 Idem, ibidem.

mundo que animal nenhum jamais alcançaria. De acordo com esse posicionamento, entendemos que ao mover-se, física ou mentalmente, o aluno pode vir a tomar consciência de si mesmo e do meio em que vive.

Outro autor que pesquisou seriamente a tomada de consciência foi Piaget. Em seu livro "A tomada de consciência", ele escreve:

> Quase que se pode chegar a dizer que a "tomada de consciência" representa algo de diferente e que vai além de uma "tomada", isto é, de uma incorporação a um campo dado de antemão com todos os seus caracteres e que seria a "consciência": trata-se, na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não "a" consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados.[16]

Assim, a tomada de consciência é um processo gradativo, uma construção que se dá em vários níveis de significação da realidade, partindo de uma consciência ingênua rumo a uma consciência crítica.

Numa entrevista publicada por Bringuier, Piaget explica que uma enorme parte das atividades cognitivas de uma pessoa "permanece inconsciente quando a ação é bem sucedida e que a tomada de consciência é bem posterior à própria ação"[17]. Isso quer dizer que uma pessoa só toma consciência de algo quando esta tomada se torna necessária. Por isso, o papel mediador do professor é imprescindível. Sua ação educativa, sua interação com um determinado aluno ou com a classe e todo o leque de relações que acontecem durante um processo educativo, deveriam gerar, nos alunos, a necessidade de tomar consciência daquele foco de atenção e, em última instância, do mundo.

Sob um prisma diferente do de Manuel Sérgio e de Piaget, também Paulo Freire abordou a questão da tomada de consciência, ao tratar do processo ao qual deu o nome de "conscientização"[18]. Segundo

---

16 PIAGET, Jean. ***A tomada de consciência.*** São Paulo : EDUSP, 1978, p.9.
17 BRINGUIER, Jean-Claude. ***Conversando com Jean Piaget.*** 2ª ed. Rio de Janeiro : Berrtrand Brasil, 1993, p. 124.
18 FREIRE, Paulo. ***Conscientização:*** *teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo : Moraes, 1980.

Paulo Freire, numa primeira aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a realidade se dá a ele como objeto cognoscível por sua consciência ingênua. Assim é que ele apreende o mundo. A conscientização consiste no desenvolvimento crítico dessa tomada inicial de consciência ou dessa primeira apreensão da realidade. É a consciência crítica que nos permite romper com as condições petrificadas ideologicamente, colocando-nos em constante busca de emancipação. Nas palavras do autor:

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. **A conscientização não pode existir fora da "práxis"**, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.[19] (grifo nosso)

Ora, enquanto Paulo Freire afirma que "a conscientização não pode existir fora da práxis", Manuel Sérgio destaca o movimento enquanto busca incessante de transcendência, e Piaget lembra que, para que haja uma tomada de consciência, é necessária a intervenção de atividades especiais das quais depende e as quais, por conseguinte, se torna capaz de modificar[20].

Em todos esses posicionamentos, ação e reflexão, pensamento e ação se encontram em igual destaque. É aí que se encontra a importância da participação ativa do professor — suas ações intervêm no processo educativo, a partir do momento em que ele interage com seu aluno e propõe atividades reflexivas e construtivas, que viabilizam a tomada de consciência.

---

19 FREIRE, Paulo. ***Conscientização:*** *teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo : Moraes, 1980, p.26.
20 PIAGET, Jean. ***A tomada de consciência.*** São Paulo : EDUSP, 1978.

Quanto mais uma pessoa toma consciência de si mesma, maior é seu nível de integração intra e intersubjetiva. Quanto mais integrada uma a pessoa é, mais próxima ela se encontra de atingir o nível máximo de seu potencial. Mas, perguntamos, "uma pessoa, em algum momento, pode atingir seu potencial máximo? Se nos recordarmos do princípio da mutação, a resposta claramente é: "não".

Considerando que o ser humano está sempre "em processo de", haverá sempre um nível potencial mais além para atingir. Coerente seria dizer que a pessoa, naquele instante, diante daquelas circunstâncias específicas, atingiu o máximo possível — o que não significa que suas realizações não possam ser maximizadas.

É como um ponto que avistamos na linha do horizonte. Se caminharmos até ele, veremos que a linha do horizonte continua distante, e que haverá sempre um novo ponto a ser atingido. Podemos dizer, portanto, que educar é uma tarefa infinita, tanto quanto a de tentar alcançar a linha do horizonte. Por isso mesmo é necessária a opção por uma determinada área educacional.

Há várias opções que podemos fazer, se quisermos educar sob o prisma ecológico de homem, mundo e Educação. Dado nosso interesse pelas condutas motoras que permeiam a tomada de consciência do ser humano, optamos pelo caminho da Ciência da Motricidade Humana.

Foi na concepção desta ciência que encontramos um firme suporte teórico para nossa preocupação com a motricidade humana, ou seja, com toda conduta motora que, transformando a realidade vivida, contribui para o desenvolvimento da humanidade. Segundo Manuel Sérgio:

> A motricidade humana, como ciência autónoma, estuda o ser humano no movimento da transcendência. Fenomenologicamente, o anseio da transcendência dá sentido ao movimento. Cada um de nós é um ente que, ao pretender transcender e transcender-se, se sabe contingente, limitado, mas capaz de ser mais.[21]

21 MANUEL SÉRGIO. ***Epistemologia da motricidade humana.*** Lisboa : Edições FMH, s/d, p. 15.

Como se pode notar, essa abordagem se coaduna com a visão educacional que apresentamos anteriormente, uma vez que também admite que o ser humano está "em processo de", "em relação a". Não há movimento pelo movimento, senão movimento marcado de consciência e intencionalidade. Tanto quanto a tomada de consciência, que é um processo que se constrói em vários níveis de integração, também ao pretender transcender e transcender-se, a pessoa se vê capaz de "ser mais", tentando sempre "alcançar um novo ponto na linha do horizonte".

A Educação Motora, ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, assume esse posicionamento. Ela objetiva o desenvolvimento das faculdades motrizes imanentes no indivíduo, através da "experiência, da autodescoberta e autodireção do educando, abrindo-o a um dinamismo intencional, criativo e prospectivo"[22]. Deixa de lado, assim, as práticas corporais que buscam o "saber fazer", dando lugar para o "saber ser".

Entendemos, assim, que a Educação Motora — enquanto ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana — visa propiciar ao aluno a tomada de consciência de si mesmo, do mundo que o cerca e, em última análise, do universo.

Tomar consciência de si mesmo e do universo, significa partir da "consciência corporal" para chegar ao que podemos identificar como "consciência cósmica", "sistêmica", "holística", "universal" ou, por que não, "consciência ecológica". A "consciência corporal", tal qual nos referimos neste trabalho, deve ser muito bem conceituada, para que não seja confundida com o mero conhecimento das partes do corpo e de suas respectivas funções. Concordando com Castellani Filho:

> (...) aquilo que define a Consciência Corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que **a compreensão do significado**

22 MANUEL SÉRGIO. ***Epistemologia da motricidade humana.*** Lisboa : Edições FMH, s/d.

> **desse 'discurso', bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo** e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo. [23] (grifo nosso)

A via do corpo é uma das maneiras através das quais podemos atingir níveis mais integrados de consciência, necessários para a construção de novos tempos. Há outras, admitimos, mas aqui nos posicionamos em favor da trajetória consciência corporal ⇨ consciência ecológica.

Atualmente (e a cada dia mais), encontramos reflexões sobre atividades motoras que contemplam a consciência corporal, imprimindo um significado mais crítico/reflexivo às propostas ligadas à motricidade humana (Bertherat, 1983; Schultz, 1989; Freire, 1991; Souza, 1992; Moreira, 1993; Gonçalves, 1994; De Marco, 1995; Lima, 1997; Oliveira, 1997).

Ao nos aprofundarmos nessas reflexões sobre a Educação e a motricidade humana, acabamos por perceber que tanto os conceitos da Ecologia Profunda quanto os da Ciência da Motricidade Humana, também são encontrados numa corrente de origem milenar: o Pensamento Chinês. Essa corrente de pensamento tem sua gênese situada numa época e numa cultura diferente das abordagens ocidentais citadas neste texto. Todavia encontramos também nela um sem-número de conceitos compatíveis com a tese aqui apresentada.

Neste trabalho, quando genericamente utilizarmos o termo "Pensamento Chinês", estaremos nos referindo aos conceitos contidos neste pensamento que têm correlação com a Educação, com uma visão ecológica de homem e mundo, com a consciência corporal, com a Educação Motora, e assim por diante. Não nos reportaremos à totalidade do Pensamento Chinês, pois isto desviaria nosso foco de atenção do intuito desta tese[☯].

---

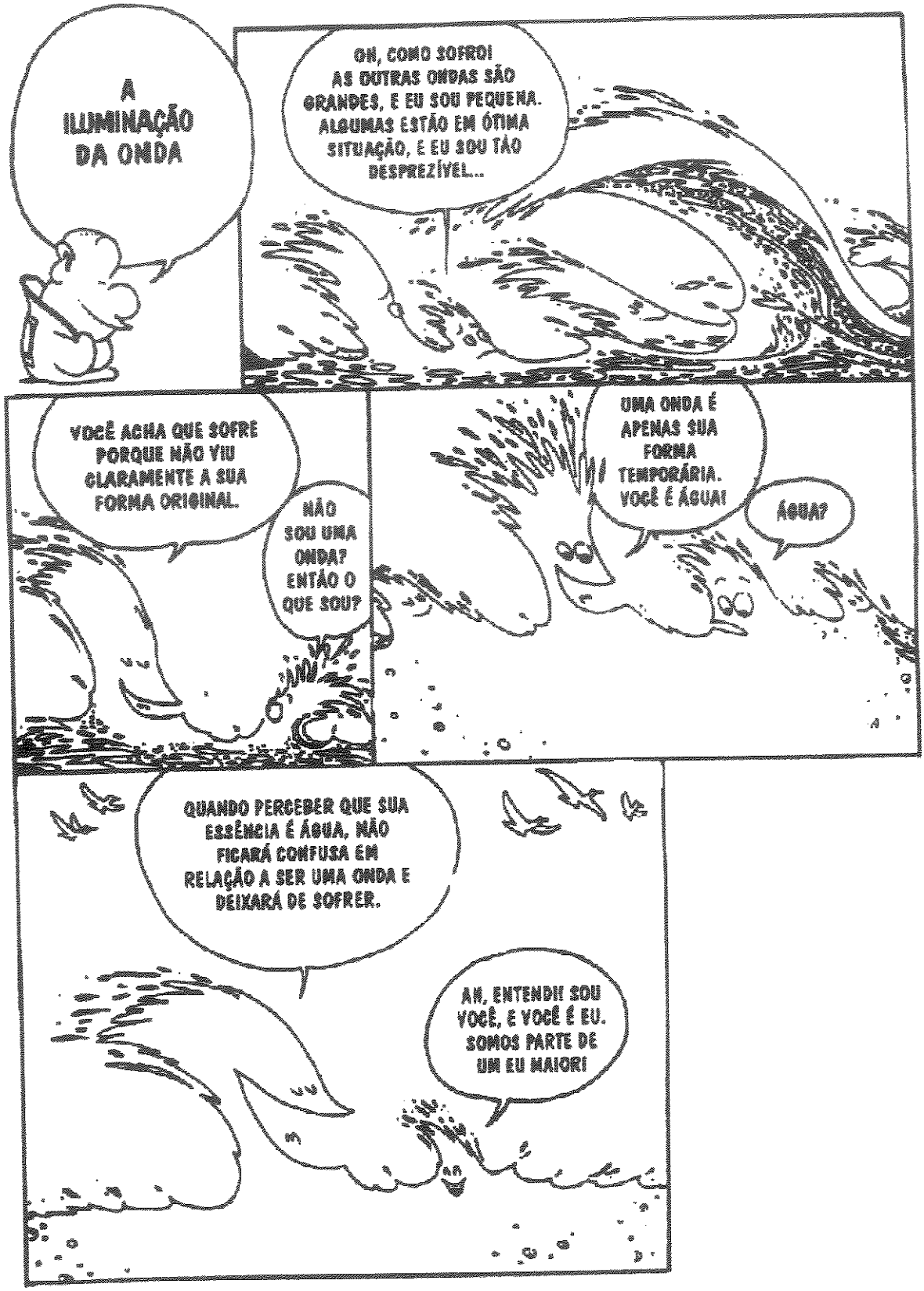
23 CASTELLANI FILHO, Lino. ***Educação Física no Brasil:*** *a história que não se conta.* 3ª ed. Campinas : Papirus, 1991, p. 221.

☯ Meditação, reencarnação, leis de carma e darma, são apenas alguns exemplos dos conceitos que estão inseridos no Pensamento Chinês, e que não estão diretamente relacionados com as propostas desta tese.

As noções de integração universal e interação homem-mundo, por exemplo, são algumas das diretrizes básicas do Pensamento Chinês. O homem — integrante do universo — é tão importante quanto um inseto, uma montanha, o ar, as estrelas... Cada qual tem seu papel a desempenhar nos ciclos pelos quais passa o universo. Ao dar a si mesmo importância superior à dos demais integrantes da natureza, colocando-se numa posição dominante, o homem se esquiva da responsabilidade pela manutenção da vida em harmonia consigo mesmo e, por conseguinte, com o mundo. É a harmonia interior que possibilita à pessoa um "agir harmoniosamente" ☯.

Genericamente, o Pensamento Chinês baseia-se no profundo modo como os antigos observavam o universo e, a partir dele, atingiam o que eles chamam de "iluminação". Por isso, suas explicações são geralmente baseadas nas relações que ocorrem entre os elementos da natureza, dos quais o homem faz parte. No livro "Zen em quadrinhos", por exemplo, Tsai Chih Chung utiliza-se de personagens bem-humoradas para transmitir ao público leigo um pouco do Pensamento Chinês:

☯ Será que os chineses estavam se referindo, milhares de anos atrás, às ocorrências que hoje presenciamos em nossa vida cotidiana? Quem de nós desconhece a causa do efeito estufa?



24

24 CHUNG, Tsai Chih. *Zen em quadrinhos*. 2ª ed. Rio de Janeiro : Ediouro, 1997, p. 21.

As "experiências transcendentes" ou "experiências de iluminação" são comentadas por Goleman, ao afirmar:

> O que é tão instigante acerca desses momentos, é que estamos fora de controle pessoal, e todavia tudo parece harmonioso e em perfeita ordem. Nessas experiências nós apreendemos, embora normalmente não consigamos articulá-lo, um sentido mais profundo para nossas vidas. O *sine qua non* dessas experiências é que não são mediadas pelo nosso intelecto.[25]

Em linguagem acadêmica ocidental, a iluminação seria a perfeita compreensão dos processos e das relações universais, na qual o corpo, enquanto forma, tem uma participação fundamental. Primeiro, porque, para observar o mundo, é preciso um observador. Segundo, porque a consciência da forma é o primeiro passo para a consciência da essência, o que nos faz lembrar a trajetória consciência corporal ⇨ consciência ecológica. A respeito dessa questão corpórea, encontramos em Gonçalves a seguinte assertiva:

> Nas civilizações orientais, as relações do homem com sua corporalidade diferem das da civilização ocidental. Com base nas tradições místicas do pensamento oriental, a experiência do corpo é vista como a chave para a experiência do mundo e para a consciência da totalidade cósmica. O conhecimento do mundo baseia-se na intuição direta da natureza das coisas, **numa relação com o mundo que envolve intensamente o homem como ser corporal e sensível**. [26] (grifo nosso)

Essa concepção integradora segundo a qual o "homem é um ser corporal", é uma característica comum no Oriente, sobremaneira no Pensamento Chinês. Isso implica, mais uma vez, a não divisão entre pensamento e ação, da mesma forma como ocorre entre sujeito-objeto, mente-corpo, razão-emoção, e assim por diante.

Um outro princípio já citado anteriormente e que marca fortemente o Pensamento Chinês, é o da mutação. Na Ciência da

---

25 GOLEMAN, Daniel. ***A mente meditativa****: as diferentes experiências meditativas no Oriente e no Ocidente*. 5ª ed. São Paulo : Ática, 1997, p. 10.
26 GONÇALVES, Maria Augusta S.. ***Sentir, pensar, agir:*** *corporeidade e Educação*. Campinas : Papirus, 1994, p. 16.

Motricidade Humana, a noção de mutação é encontrada quando, por exemplo, o Homem é caracterizado como um "projeto", um ser carente e inacabado, que está sempre por atingir sua transcendência rumo ao Absoluto[27], e na Ecologia Profunda, quando se afirma que todos os organismos, enquanto redes interligadas de relações, estão "em constante processo" de declínio ou ascensão.

Ora, com outras palavras, mas com mesmo significado, o princípio da mutação foi conceituado há milênios pelos chineses. O *I Ching*☯, clássico chinês datado de antes de Cristo, é taxativo ao afirmar que "o único fator imutável do universo é a própria mutação"[28]. Como se pode notar, o Pensamento Chinês é a terceira corrente teórica que fundamenta esta tese, além da Ecologia Profunda e da Ciência da Motricidade Humana.

Nosso primeiro desafio, portanto, é amplo e exige um grande fôlego teórico. Em termos lineares, ocidentais, diríamos que nosso primeiro problema é tentarmos responder quais são os paralelos entre o Pensamento Chinês a Ecologia Profunda e a Ciência da Motricidade Humana, tendo a Educação como base de sustentação?

Através da figura abaixo, procuramos refletir a noção de paralelos, ou seja, de abordagens que caminham lado a lado, se coadunam, se correlacionam e encontram pontos de convergência, afinal, sabemos que as paralelas se encontram no infinito.

---

27 MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade humana:*** *contribuições para um paradigma emergente.* Lisboa : Instituto Piaget, 1994.

☯ "I Ching", "I Jing", "I King", são diferentes transcrições fonéticas para o mesmo ideograma chinês, assim como "T'ai Chi Chuan" e "Taijiquan".

28 ***I Ching:*** *O livro das Mutações.* 15ª ed. Tradução e Comentários de Richard Wilhelm. São Paulo : Pensamento, 1992.

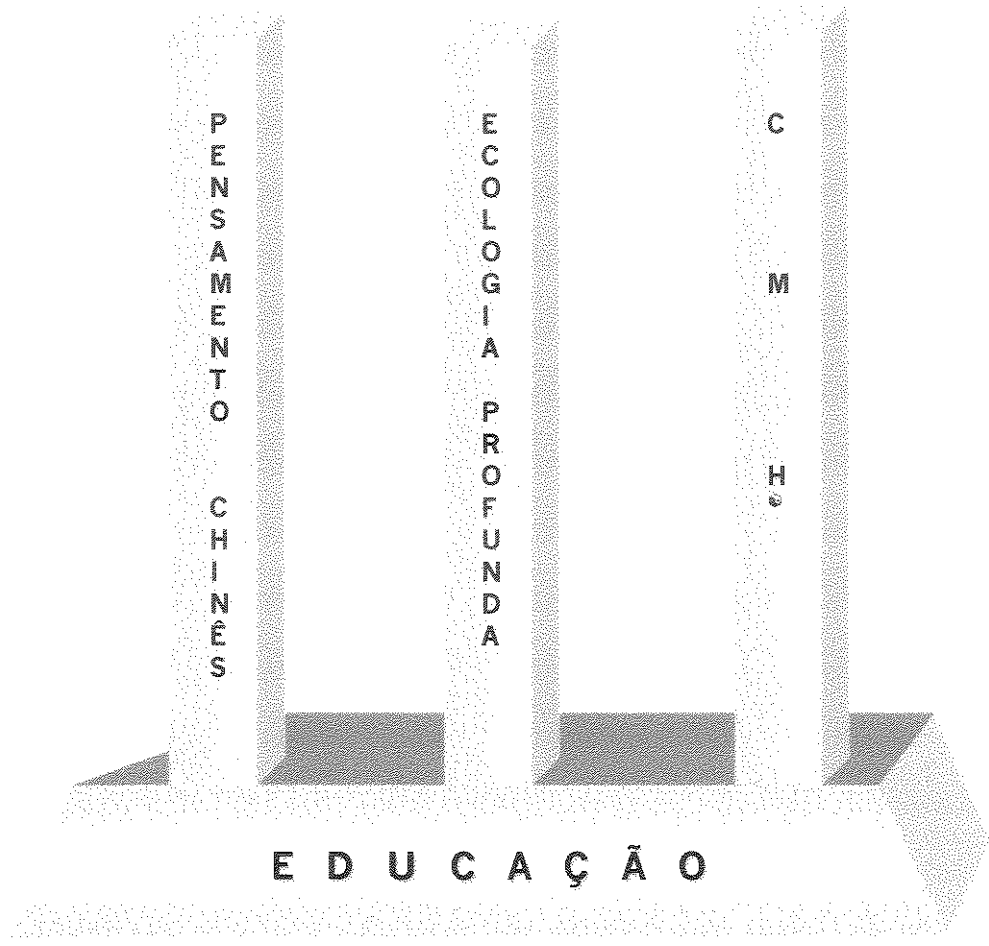


Figura 1: Representação do primeiro problema da pesquisa, numa visão Ocidental

Esta figura ilustra uma concepção ocidental, linear das coisas, sendo totalmente inadequada para representar o nosso problema da pesquisa, sob o ponto de vista oriental.

Os paralelos que traçaremos neste estudo não têm, na verdade, nenhuma linearidade, pois, se tiverem, talvez se encontrem apenas muito longe, no infinito. Como ponto de partida para a compreensão do que estamos tentando esclarecer, colunas sustentadas

☯ C.M.H.: Ciência da Motricidade Humana.

por uma só base provavelmente sejam uma boa imagem. Entretanto, quando falamos em paralelos, estamos nos referindo a algo muito menos estanque. Estamos nos referindo a correlações.

No dicionário Aurélio, encontramos como sinônimos de correlação: relação mútua entre dois termos, correspondência[29]. É isto o que procuraremos fazer com as abordagens desta tese: tentaremos encontrar a relação mútua entre elas, elucidando seus pontos de conexão (conexão: ligação, união, coerência, nexo[30]). Para isso, ou melhor, enquanto isso, teremos a Educação não como base de sustentação. Uma base supõe algo sólido, delimitado, que fica abaixo — sob os nossos pés. Em vez disso, teremos a Educação como pano de fundo, permeando todas as nossas ações educativas. Assim, apresentamos o problema básico inicial desta pesquisa e, a seguir, a figura que a ele corresponde:

Quais são as correlações entre o Pensamento Chinês, a Ecologia Profunda e a Ciência da Motricidade Humana, tendo a Educação como pano de fundo?

---

29 *in* HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. ***Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.*** 2ª ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986. p. 483.
30 Idem, p. 450.

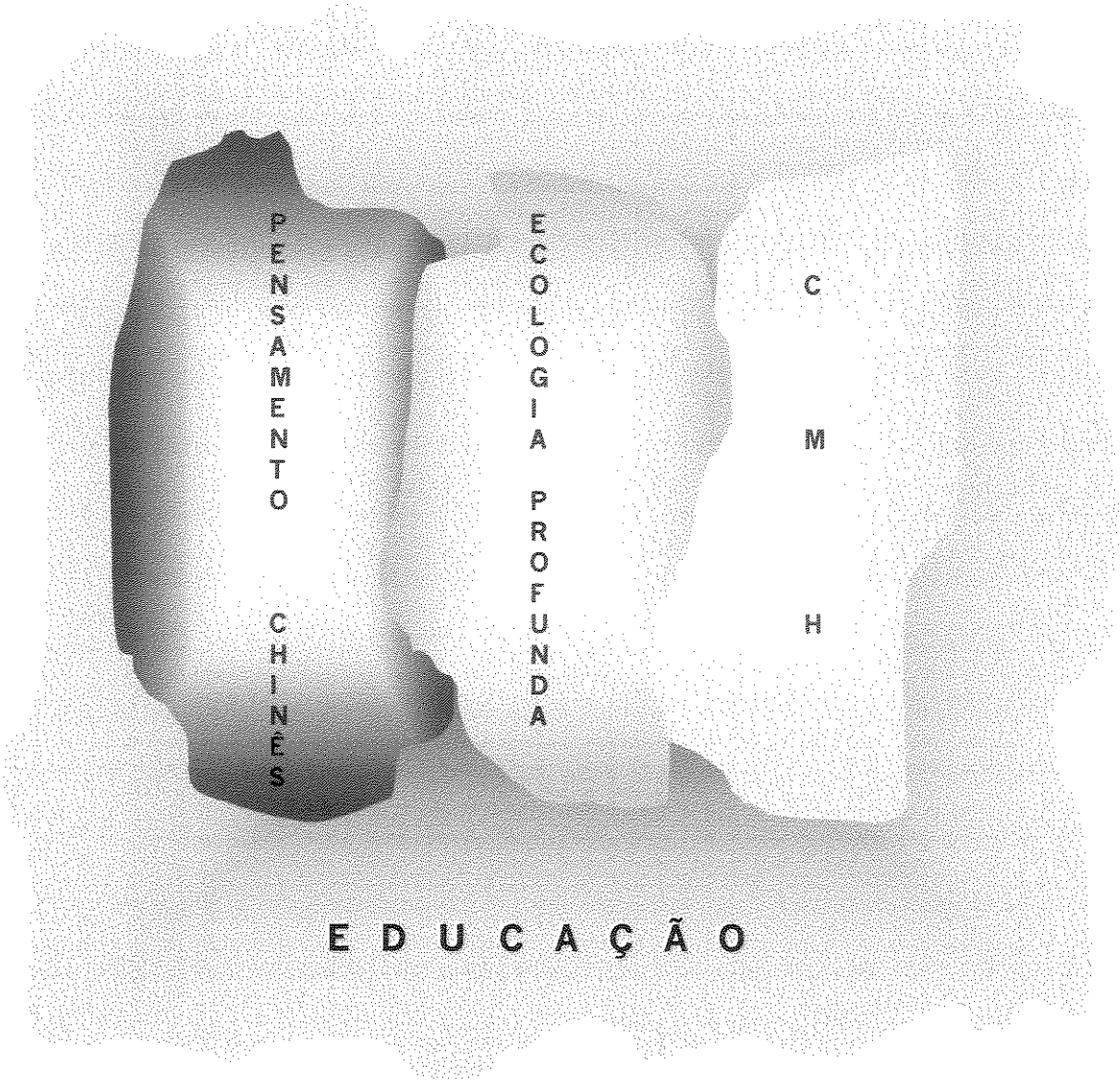


Figura 2: Representação do primeiro problema da pesquisa, numa visão Oriental.

Traçada a primeira etapa da pesquisa, queremos agora saber quais são as implicações dessas correlações no âmbito escolar, lembrando que nossa preocupação recai sobre a trajetória consciência corporal ➪ consciência ecológica. Portanto, nosso segundo desafio está relacionado ainda com a parte teórica deste estudo, que é descobrir:

Como se dá uma ação educativa coerente com a visão resultante dessas correlações?

Estamos interessados, portanto, em começar a nos movimentar da teoria para a prática, apontando as possibilidades de aplicação pedagógica de nossas proposições.

Retomando as questões da integração mente-corpo e da constante mutação, presentes no Pensamento Chinês, vemos que a maioria das artes nascidas no seio desta corrente defende que também da motricidade depende o desenvolvimento do ser humano, levando-o incessantemente a buscar um apurado estado de consciência universal. É esse "estado de consciência" que o leva a uma melhor compreensão sobre a natureza cíclica dos fenômenos que ocorrem nele mesmo e no mundo que o permeia, atingindo um maior equilíbrio. Seja nas artes marciais, meditativas, curativas ou mesmo naquelas mais triviais, como é o caso da culinária, o elemento corporal tem seu papel a ser considerado.

Ora, se a Educação Motora, ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana, visa propiciar ao aluno a tomada de consciência de si mesmo, do mundo que o cerca e, em última análise, do universo, então nos parece que as artes chinesas sejam um bom exemplo de Educação Motora!

Dada nossa experiência pessoal, relatada no primeiro item deste capítulo, lançaremos mão do Kung Fu como instrumento pedagógico para atingirmos nossos propósitos. Isso implica pressupor que esta arte chinesa propicia uma ação educativa coerente com a visão de homem, mundo e Educação, apresentada na parte teórica deste estudo.

Os benefícios advindos dessa arte têm sido comprovados empiricamente há milênios. Ela acompanhou o povo chinês em toda a sua história, modificando-se e evoluindo com o passar dos séculos, sem que suas raízes se perdessem no tempo. Atualmente é praticada em quase todos os países do mundo, como esporte e como meio de buscar o bem-

estar humano . No Brasil, além dos filmes de cinema e de televisão, o Kung Fu está presente nas academias, nas peças teatrais, nos circos acrobáticos e em vários outros meios de expressão humana. Todavia, embora esteja presente, não é uma arte que faz parte de nossa cultura ou de nossa tradição.

Assim, somos levados a um terceiro desafio, que representa a parte experimental desta pesquisa:

Como aplicar fundamentos teóricos e técnicos do Kung Fu na Educação regular, visando a tomada de consciência dos alunos?

Resolver esse problema significa aplicar, de fato, a teoria que desenvolvemos no cotidiano escolar brasileiro. Significa, também, transpor barreiras entre culturas e povos, rompendo inclusive crenças e preconceitos . Apresentaremos o Kung Fu à comunidade acadêmica, como uma proposta de Educação Motora e que visa a tomada de consciência daqueles que participam de seu processo.

Sabemos que se esta arte for considerada apenas como um esporte que exige treinamento de alto nível ou como uma técnica de defesa pessoal, estaremos deixando de lado todo o seu aspecto filosófico e, assim, enfocando o seu lado puramente "mecânico", como acontece em vários outros esportes.

Nos filmes de Hollywood, por exemplo, podemos ver muito bem esse lado "mecânico" ao qual nos referimos: as técnicas combativas utilizadas nas produções cinematográficas, juntamente com roteiros completamente desvinculados dos princípios da arte, na maioria das vezes, divulgam erroneamente seus fundamentos e princípios mais básicos.

Plasticamente, a beleza dos movimentos do Kung Fu é ímpar. Movimentos, todavia, são apenas uma parte dentro de um todo maior — "todo" que os filmes, muitas vezes recordes de bilheteria, raramente se propõem a mostrar.

Pretendemos, pois, destacar desta arte as contribuições que possam ser trazidas para a tomada de consciência do ser humano e elucidar quais são as influências desta tomada no processo educacional.

É necessário, portanto, deixarmos muito claro que nosso enfoque sobre o que venha a ser o Kung Fu difere substancialmente do que é veiculado pela mídia, resumindo-o a exercícios de luta que visam exclusivamente o confronto entre duas ou mais pessoas. A arte que apresentaremos envolve, como em outras artes e esportes ocidentais, fatores psicomotores: ritmo, extensibilidade, coordenação global e fina, e assim por diante. Por ter recebido influências da ópera tradicional chinesa e do circo acrobático, permite que a pessoa desenvolva toda sua parte de expressão corporal. Suas práticas respiratórias e seus exercícios específicos para a manutenção da saúde imprimem-lhe característica meditativa e viabilizam fortemente a autopercepção.

A interação de todos esses fatores, acrescida do modo de pensar chinês, que é o pano de fundo do Kung Fu, é o que lhe dá o caráter universal de arte.

A arte é uma forma de expressão universal do ser humano. Entendemos, por isso, que o Kung Fu não se manifesta apenas quando uma pessoa exibe os movimentos característicos dessa arte, mas em muitos outros momentos de sua vida, podendo levar a pessoa a uma reflexão constante sobre sua realidade vivida.

Sabemos que é possível trazer o Kung Fu para a Educação. Mas não podemos deixar de refletir profundamente sobre o quarto e último desafio:

Quais são as conseqüências, limites e possibilidades de aplicação do Kung Fu na realidade educacional brasileira?

C. Objetivos

Mercado Comum Europeu, Mercosul, Internet, Globalização...

Com o desenvolvimento tecnológico e o "encurtamento das distâncias" entre as partes de nosso planeta, vemos que não é mais possível evitar, muito menos negar a união entre oriente e ocidente. Ambos, com suas contribuições positivas, devem conciliar forças em prol de um objetivo maior: a vida em harmonia.

Assim como o mundo contemporâneo, de uma forma geral, parece tender à união e à proximidade, também o homem e, no caso, o aluno, deve ser encarado como indivisível. Não podemos mais educar as mentes em sala de aula, os corpos nas quadras, e deixar para o acaso a educação das emoções, da sociabilidade, da percepção, da conscientização...

É possível alterar o olhar do professor sobre o processo educativo, ou seja, modificar o enfoque através do qual ele vem interagindo e encarando o aluno que está sob sua orientação. Essas mudanças já estão ocorrendo. Embora ainda tenhamos um longo caminho pela frente, uma visão globalizadora e ecológica, voltada para a formação da pessoa e coerente com as necessidades prementes do homem (e do aluno), tem gradativamente tomado seu lugar de destaque no âmbito educacional .

Mas, para realmente abarcarmos o aluno como um todo, é preciso desenvolver uma pesquisa que tenha um cunho interdisciplinar ou, como preferimos, transdisciplinar — termo usado pela primeira vez por Piaget[31], e definido por Weill como:

> ... o encontro de várias áreas do conhecimento em torno de uma axiomática comum, ou princípios comuns subjacentes. Pode ser parcial, quando conjuga um número limitado de áreas ou disciplinas, ou geral, envolvendo uma axiomática comum entre ciência, filosofia, arte e tradição de sabedoria. Essas reflexões circunscrevem-se ao campo da transdisciplinaridade geral, a partir de uma ótica dominantemente psicoantropológica. [32]

Assim, buscando a transdisciplinaridade, temos como objetivo geral:

Tecer articulações entre o Pensamento Chinês, a Ecologia Profunda e a Ciência da Motricidade Humana, elucidando suas contribuições para a Educação.

E como objetivos específicos:

Apresentar os fundamentos teóricos e práticos do Kung Fu à comunidade científica, como mais uma proposta a ser integrada na Educação.

---

31 Disse ele [Piaget]: '...enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria 'transdisciplinar', que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas'. *in* WEILL, D'AMBROSIO e CREMA . ***Rumo à nova transdisciplinaridade***: *sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo, Summus, s/d., p. 30

32 WEILL, D'AMBROSIO e CREMA, WEILL, D'AMBROSIO e CREMA . ***Rumo à nova transdisciplinaridade***: *sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo : Summus, s/d., p. 30, p. 132.

Através de uma experiência prática com o Kung Fu, demonstrar a validade da aplicação desta arte em escolas, visando a tomada de consciência dos educandos.

Diante dos objetivos apresentados acima, é necessário esclarecer que não pretendemos apontar qual seja o melhor caminho para o aprimoramento do processo educacional, nem mesmo provar que o Kung Fu seja o único meio para a tomada de consciência de nossos alunos. O que queremos é mostrar que esta arte é mais um campo a ser explorado e mais uma fonte de contribuições para a Educação brasileira.

Para isso, devemos considerar que teoria e prática são pólos necessários e complementares de uma pesquisa. Concordamos, pois, com Le Boulch, quando ele afirma:

> Pensamos que a ciência do movimento humano só progredirá de fato na medida em que for simultaneamente teórica e prática. O pesquisador deverá ser capaz não apenas de formular hipóteses, mas ainda de confrontá-las com a prática a fim de progredir na formalização. [33]

É esse confronto que procuramos fazer quando tecemos nossas considerações resultantes da análise de nossa experiência.

Dentro de suas claras limitações, esta tese pode levar melhorias à área da Educação e a outras ligadas ao "elemento humano" e envolvidas em processos educativos (empresas, hospitais, academias etc.).

De forma especial, cremos que nosso estudo ajude a enriquecer também o campo da Educação Física, da qual o Kung Fu é um dos conteúdos. Neste sentido, é importante destacarmos a abrangência que hoje é dada a essa área que, segundo De Marco:

---

33 LE BOULCH, Jean. ***Rumo a uma ciência do movimento humano.*** Porto Alegre : Artes Médicas, 1987, p. 30.

> ... pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior. Para isso, o conceito de movimento precisa ser revisto e ampliado, tem que ser considerado como um conjunto de diversos processos; sensação, cognição, emoção e memória, cuja síntese pode resultar em movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana. [34]

Temos consciência de que um ou dois anos de pesquisa-intervenção é tempo suficiente para **informar vários alunos** sobre o Kung Fu ou sobre qualquer outro conteúdo. Mas, se quisermos **formar uma só pessoa**, certamente demorará muito mais.

34 DE MARCO, Ademir (org.). ***Pensando a Educação Motora.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 33.

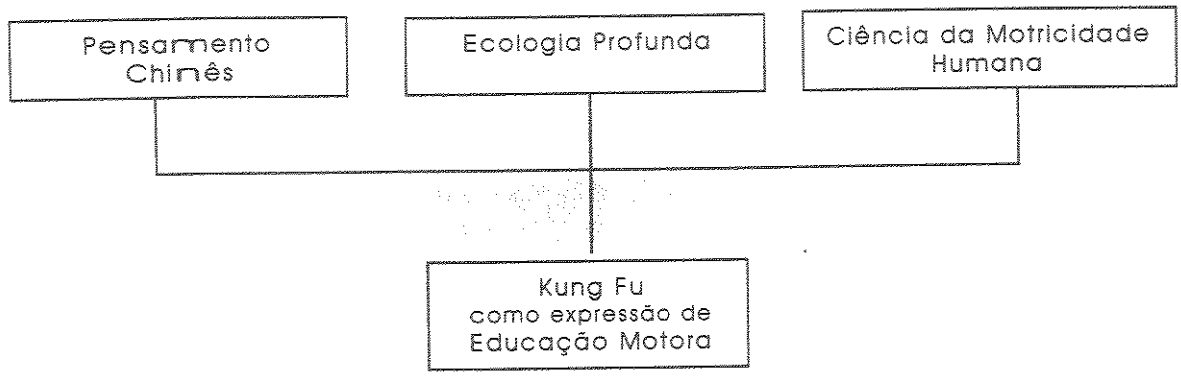
PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I

O Pensamento Chinês, a Ecologia Profunda e a Ciência da Motricidade Humana: fundamentos de uma ação educativa.

No presente capítulo, apresentaremos a Ecologia Profunda: uma abordagem do Ocidente atual, que tem uma visão de homem e mundo coerente com o milenar Pensamento Chinês. Quanto a este último, levando em conta sua vastidão, nos referiremos apenas aos aspectos que nos servem como suporte teórico-prático para o desenvolvimento da pesquisa. Delimitando o enfoque teórico para uma aplicação prática, faremos um percurso da Ciência da Motricidade Humana para seu ramo pedagógico, a Educação Motora. Por fim, entendendo que a Ecologia Profunda, o Pensamento Chinês e a Ciência da Motricidade Humana são abordagens complementares, posicionaremos o Kung Fu como uma expressão da Educação Motora, ou seja, como uma ação educativa que objetiva a conscientização do ser humano como um todo.



1.1. Aproximando Oriente e Ocidente

> *O Ocidente não será capaz de viver indefinidamente desagregado de uma parte importante de si mesmo, de uma parte construída a partir de fragmentos de uma história espiritual, de um significado e de uma mensagem que é incapaz de decifrar. Mais cedo ou mais tarde, o diálogo com os "outros" – os representantes das culturas asiáticas tradicionais ou "primitivas" – terá de ser levado a efeito, não mais na linguagem empírica e pragmática dos dias de hoje (que só é capaz de descrever as circunstâncias sociais, econômicas, políticas, de saúde etc.), mas numa linguagem cultural apta a dar expressão às realidades humanas e aos valores espirituais. Esse diálogo é inevitável; está escrito no livro do destino da história e seria de uma inocência trágica imaginar que ele pode continuar a ser indefinidamente perseguido no nível mental, tal como hoje se dá.*
>
> *Mircea Eliade, in "Shamanism"*

Quais são as correlações entre o Pensamento Chinês, a Ecologia Profunda e a Ciência da Motricidade Humana, tendo a Educação como base de sustentação? Como se dá uma ação educativa coerente com a visão resultante dessas correlações?

Responder a estes questionamentos implica necessariamente uma mudança de paradigma, ou seja, a alteração de "uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhadas por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza"[1].

Sendo a Educação o foco desta pesquisa, estaremos nos referindo às mudanças de concepções, valores, percepções e práticas

---

1 CAPRA, Fritjof. The concept of paradigm and paradigm shift. ***Re-vision***. v. 9, nº 1, 1986, p.3. (Tradução livre da autora)

ligadas princ palmente à "comunidade" educacional. Todavia, para mudar ou para assu nir um novo paradigma, precisamos deixar de lado uma série de "pré-con ceitos" contidos na tradição do pensamento científico ocidental, se m, ao mesmo tempo, negarmos as marcas positivas dessa tradição.

Mas, quando se trata de abordar as contribuições vindas do Oriente, esses conceitos "pré-concebidos" parecem tornar-se mais enrijecidos. Em geral, encontramos dois posicionamentos extremos: de um lado, a negação de que o Oriente teria alguma contribuição a nos oferecer, de outro lado, a ilusão de que ocidentais, caracteristicamente imediatistas, teriam seus problemas solucionados simplesmente por imitarem irrefletidamente os costumes ou as práticas orientais.

Um ponto de equilíbrio entre esses extremos certamente é encontrado em Jung. Muito embora suas obras não estejam diretamente relacionadas com esta tese, não poderíamos deixar de fazer referência a este autor, que é um dos pioneiros no estudo do pensamento oriental no ocidente. Para ele, o Oriente tem realmente muito a nos oferecer, mas a tarefa a ser realizada é exclusivamente nossa. De nada nos servem a milenar sabedoria dos Upanixades (textos filosóficos Hindus) e o conhecimento da ioga chinesa, afirma o autor, "se abandonarmos nossos próprios fundamentos como se fossem erros ultrapassados, para nos lançarmos em terras estranhas como piratas sem pátria"[2].

A sabedoria oriental só é válida para o Ocidente se considerarmos nossa própria história e contexto cultural. Entretanto, não conseguiremos compreender o espírito e a importância prática que essas idéias têm para nós, a partir do puro intelecto ou do uso da razão. Precisamos, antes, "pensar como os orientais", para depois "compreendê-los" e, somente então, "identificar" suas contribuições e

---

2 JUNG, C.J. e WILHELM, R. ***O segredo da flor de ouro:*** *um livro de vida chinês.* 8ª ed. Petrópolis : Vozes, 1996, p. 16.

"traduzi-las" para uma linguagem mais próxima do entendimento ocidental©.

De início, é preciso considerar que as "ciências" desses dois hemisférios estão em diferentes patamares, tanto quanto estão intelecto e espírito. Numa palestra proferida em 1930, em Munique, Jung já havia pontuado essa diferença:

> Há alguns anos atrás, o presidente da Britsh Anthropological Society perguntou-me como eu explicaria o fato de um povo intelectualmente tão evoluído como o chinês nunca ter produzido uma ciência. Respondi que devia ser um engano, pois os chineses possuíam uma "ciência", cuja obra máxima era justamente o *I GING*, mas que **o princípio desta ciência, como muitas outras coisas na China, era frontalmente diverso do nosso modelo científico.**[3] (grifo nosso)

O fato de o pensamento oriental ser diferente não outorga a nós uma ciência legítima, nem nos permite acusar de anticientífico todo posicionamento divergente. A função da ciência é servir, afirmou Jung[4], por isso, ela não pode ser vista como a única maneira adequada de se apreender as coisas.

Hoje em dia, ainda vivemos os reflexos da "barreira científica" que Jung enfrentou no começo do século. Entretanto, essa separação já não é mais tão nítida; sentimos uma real necessidade de aproximação entre os pensamentos característicos de cada cultura e vemos que a tendência é caminharmos para a concretização de uma aldeia global. O Oriente está capitalizado e a grande maioria de seus países se "ocidentalizou"; muitos ocidentais são fascinados pela cultura e pela arte daqueles povos e a cada dia encontramos um novo estudo científico que nos permite vislumbrar uma articulação Oriente-Ocidente (Clifford, 1995;

© Não podemos perder de vista o fato óbvio de que este estudo é ocidental, direcionado para o público ocidental e, portanto, deve ser passível de compreensão por parte dos ocidentais. Caso contrário, seria mais útil defendermos esta tese na China, na Índia ou no Japão, por exemplo.

3 JUNG, C.J. e WILHELM, R. ***O segredo da flor de ouro:*** *um livro de vida chinês.* 8ª ed. Petrópolis : Vozes, 1996, p. 13.

4 Idem.

Chow e Spangler, 1982; Dao, 1990; Despeux, 1993; Dreher, 1991; Dychtwald, 1984; Geissmann, 1987). Como afirma Crema:

> ... a via quantitativa da ciência, que explora o espaço exterior, e o caminho qualitativo da meditação oriental e da mística, que percorre, à moda de essencial argonauta, o nosso espaço interior, encontram-se, finalmente, gerando uma inaudita ampliação de consciência e comprovando, de certo modo, que exterior e interior são expressões de uma mesma realidade.
> Em última instância, tudo é Um.
> Assim como o pássaro necessita de duas asas para voar, também o ser humano necessita dos seus dois hemisférios cerebrais, o ocidental e o oriental, para evoluir e enfrentar o colossal desafio de nosso tempo.
> **Ciência e mística, que não se identificam, se unificam, representando vias complementares que conduzem ao mesmo conhecimento**. É minha convicção que essa nova consciência ampliada é necessária, sobretudo, na fundamental tarefa de perpetuação da espécie humana.[5] (grifo nosso)

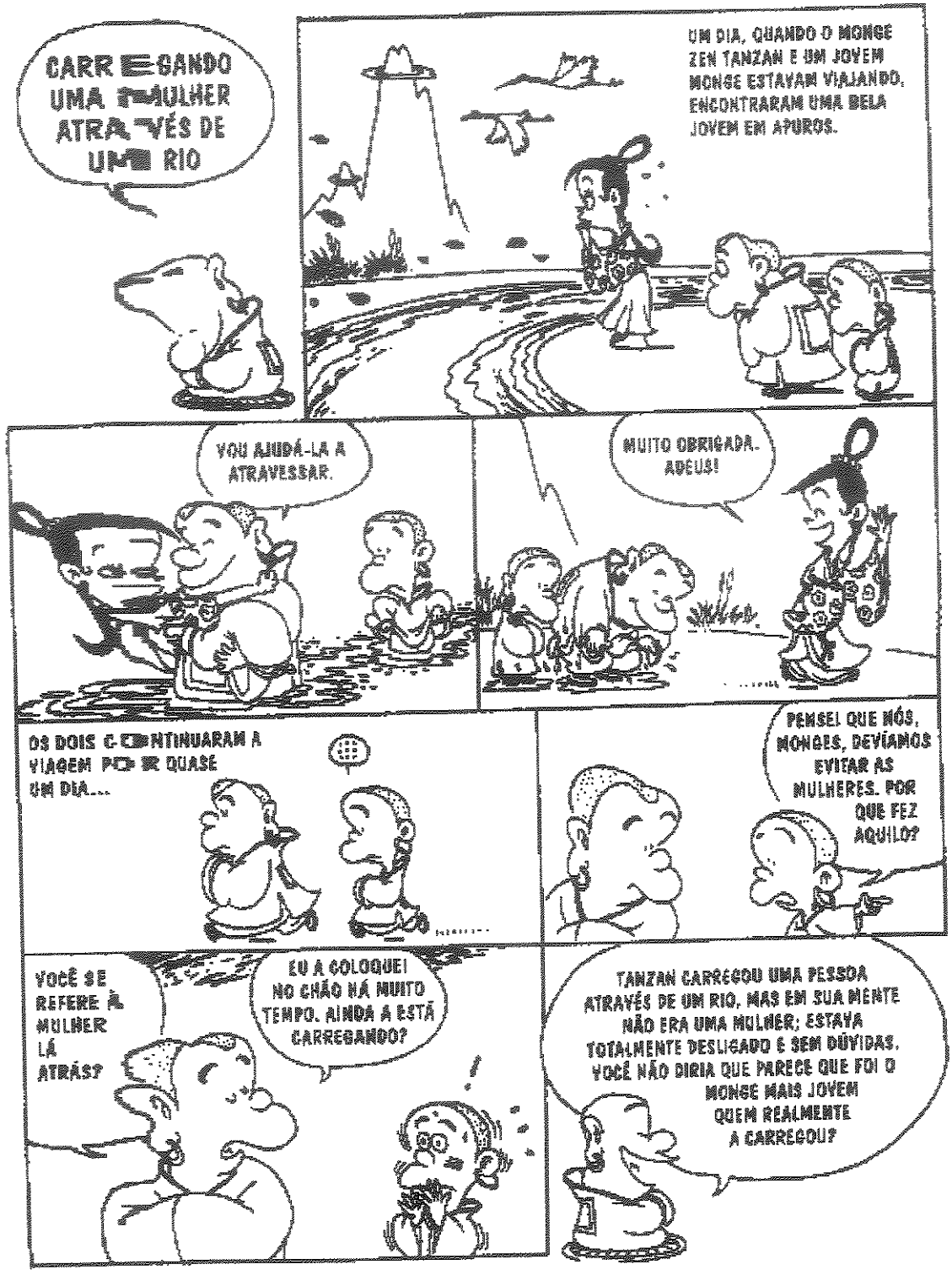
Um exemplo positivo de conexão Oriente-Ocidente pode ser encontrado na Acupuntura, que "é uma ciência que surgiu na China na Idade da Pedra, isto é, há aproximadamente 4.500 anos. No entanto, apesar de sua antigüidade, continua evoluindo"[6]. Utilizada por médicos, dentistas, fisioterapeutas, psicoterapeutas, ela faz parte do currículo dos cursos de medicina em quase todo o mundo, inclusive no Brasil. Depreende-se então que, na verdade, o que precisamos é saber **como** lançar mão das valorosíssimas contribuições de um povo, hoje não muito distante.

---

5 CREMA, Roberto. ***Introdução à visão holística:*** *breve relato de viagem no velho ao novo paradigma.* 4ª ed. São Paulo, Summus, 1989, p. 57

6 WEN, Tom Sintam. ***Acupuntura clássica chinesa.*** São Paulo : Cultrix, 1992, p. 9.

1.2. A percepção de uma realidade em mudança



7

7 CHUNG, Tsai Chih . ***Zen em quadrinhos.*** 2ª ed. Rio de Janeiro : Ediouro, 1997, p. 30.

Este antigo conto chinês nos remete à necessidade, ou melhor, à urgência de abandonarmos uma visão preconcebida da realidade, que se encaixa dentro de uma explicação estática ou de um modelo fixamente estabelecido. O jovem monge aprendeu que deveria evitar as mulheres; ao fazer disso uma realidade estática, não foi capaz de compreender o contexto maior em que ocorreu a situação entre Tanzan e a moça em apuros. Ademais, carregou consigo aquela imagem, tanto quanto nós ainda carregamos a visão de um mundo ultrapassado, que não é mais condizente com este em que vivemos. Modelos estáticos e limitados são úteis apenas se forem encarados como tal.

Por mais que queiramos, nossa mente racional e limitada não nos permite atingir uma percepção nem uma compreensão total da realidade. Então, por que não tirar proveito dessa limitação?

Segundo Motomura, o que acontece é que, quando estamos tentando perceber alguma coisa procuramos sempre enquadrar (encaixar) essa coisa em relação àquilo que já está armazenado em nosso arcabouço mental. Nesse momento, afirma o autor, interrompemos o processo neutro de percepção e rotulamos a coisa como algo já conhecido — o que nos poupa o trabalho de desvendar o inédito. Entretanto, se esse inédito não se encaixar, também interrompemos o processo, usando os rótulos: "estranho...", "esquisito..."; "não faz sentido...", "fora da realidade..."[9].

Quando a formação acadêmica nos encaixa dentro dos parâmetros de uma ciência tradicional (o que não é raro!), muitas vezes nos sentimos "estranhos", "esquisitos", "fora da realidade", quando desenvolvemos uma proposta inédita. À medida que aprofundamos as reflexões sobre a Educação, seus problemas e suas prováveis soluções, acabamos entendendo que é necessário delimitar e enquadrar nossas percepções, o que eqüivale a "carregar a moça através do rio"; entretanto,

---

9 MOTOMURA, Oscar. *Prefácio à Edição Brasileira* in CAPRA, Fritjof. ***A Teia da Vida***: *uma nova compreensão dos sistemas vivos*. São Paulo : Cultrix/Amana-Key, 1997, p. 14.

devemos "deixá-la lá atrás", quando estamos diante do que parece "esquisito", permitindo que aconteçam novas e inusitadas percepções. Há um provérbio chinês que ilustra muito bem esta situação: "É sábio usar uma canoa para atravessar o rio; mas não é sábio carregar a canoa nas costas para continuar a caminhada".

Se as idéias predominantes numa cultura avançam ao longo da história, isto ocorre justamente por causa dos eventos e das propostas que, um dia, foram inusitados. Naturalmente, essas idéias se refletem no setor educacional, que também avança. Sendo assim, não podemos esperar que uma ciência antiga satisfaça necessidades atuais (avançadas), porque, nas palavras de Moreno:

> ... vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e de oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo. Estas questões não são contempladas na problemática da ciência clássica.[10]

A maneira "clássica" como atualmente percebemos e tentamos encaixar as coisas, geralmente nos leva a tomar providências inconsistentes... problemas ainda maiores deixam de ser solucionados... e a sociedade como um todo entra em crise.

Em chinês, "wei ji", o ideograma que representa "crise", é composto pela junção de dois caracteres: "perigo" e "oportunidade". Momentos de "perigo" precisam ser encarados como momentos

---

10 MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. *in* BUSQUETS, M.D. *et al.* ***Temas transversais em Educação:*** *bases para uma formação integral.* São Paulo : Ática, 1997, p. 36.

"oportunos" à mudança, à passagem de uma *postura estática* para um *estado dinâmico*. Atualíssimo!

Estamos vivendo um momento de perigo. Não podemos ignorar o fato de que, só nesse final de século, nos defrontamos várias vezes com a real ameaça de extinção da vida na Terra; temos gastado muito mais em armamentos do que em assistência à saúde da população; nos países de Terceiro Mundo, pessoas ainda morrem de doenças nutricionais e infecciosas e, nos países ditos mais abastados, sofrem de doenças cardíacas, câncer, depressão grave, esquizofrenia e outras patologias. Como nos lembra Boff[11], o *homo sapiens* (ou *sapiens sapiens*, sábio-sábio), é o ser que exalta sua magnífica atitude conquistadora do mundo, desvendadora dos mecanismos da natureza e interpretadora dos sentidos da história, é também aquele que, por onde passa, deixa sua marca de devastação e de pilhagem de riquezas materiais e culturais. Para o autor, estas atitudes mostram:

> ... no ser humano o lado de demência, de lobo voraz e de satã da Terra. É o *homo demens demens*.
> Hoje, dada a degradação da condição humana e ecológica mundial, despertamos do sono (...). Estamos espantados com a possibilidade de o ser humano *demens demens* se fazer ecocida e geocida, vale dizer, de eliminar ecossistemas e de acabar com a Terra. Ele já mostrou que pode ser suicida, homicida e etnocida. [12]

Ao refletirmos sobre estas afirmativas, concordamos com a tese básica de Capra sobre a causa dos problemas pelos quais passa o planeta como um todo, colocando em perigo o futuro do globo terrestre e ameaçando a sobrevivência das nossas futuras gerações:

---

11 BOFF, Leonardo. ***O despertar da águia:*** *o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade.* 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1998.
12 Idem, p. 16.

> Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma **crise de percepção**. Ela deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado.
> Há soluções para os principais problemas de nosso tempo, algumas delas até mesmo simples. Mas requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores. E, de fato, estamos agora no princípio dessa mudança fundamental de visão do mundo na ciência e na sociedade, uma mudança de paradigma tão radical como foi a revolução copernicana.[13] (grifo nosso)

Esta crise encontra-se justamente nas respostas estratificadas que insistimos em dar aos nossos antigos problemas e questionamentos. A evolução humana, há centenas e centenas de anos, não tem sido mais genética, mas cultural. Entretanto, nossa conduta moral, nossa espiritualidade, nossos comportamentos sociais parecem não ter demonstrado um progresso significativo desde Lao-tsé, Buda ou os Gregos, todos eles do século VI a.C.

1.3. De volta para o Todo

Para nos integrarmos harmoniosamente nos dinâmicos e multifacetados sistemas de nosso planeta, não é necessário um maior avanço tecnológico (ainda que sua importância seja inegável). Já chegamos à Lua... já estamos explorando Marte... agora, precisamos **"regressar"** a uma escala mais humana, usando o potencial existente para

---

13 CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos.* São Paulo : Cultrix/Amana-Key, 1997, p. 23.

desenvolver formas criativas de organização (pessoal, familiar, social, educacional.. .). **Em suma, precisamos regressar até nós mesmos.**

O homem, tentando conquistar o espaço e tudo o mais que está fora dele, esqueceu-se de ser humano e tornou-se uma máquina de aprender (aluno), uma máquina de ensinar (professor), uma máquina de consertar corpos (médico) ou uma máquina de consertar cabeças (psicólogo/psiquiatra). Em outras palavras, o homem deixou de entender-se como um sistema vivo integrado a todos os outros sistemas.

Uma vez que a essência de um sistema vivo está nas relações e interações entre suas partes, a essência do todo, por sua vez, está nas relações e interações entre os sistemas. Quando um sistema é dissecado em elementos isolados, física ou teoricamente, suas partes são destruídas[14]. Portanto, para entendermos alguma coisa sob essa perspectiva, não podemos separá-la em pequenos pedaços; devemos colocá-la num contexto mais abrangente.

Para Manuel Sérgio, as várias dimensões da pessoa humana devem ser vistas e consideradas como uma só totalidade e não como um amontoado de partes que podem ser somadas. Para o autor, tais dimensões parecem estar baseadas:

> ... na corporeidade (o homem é presença e espaço na História, com o corpo no corpo, desde o corpo e através do corpo); na motricidade (a motricidade é personalização, humanização de todo o movimento); na comunicação e cooperação (o sentido do outro nasce da sua indispensabilidade ao meu estar-no-mundo); na historicidade (a historicidade do homem consiste no facto de o homem não poder conhecer-se, com uma análise exclusiva do presente, pois que ele vem de um passado-recordação, que o motiva, para um futuro-esperança, onde se projecta); na liberdade (passar do reino da necessidade ao reino da liberdade é a expressão omnilateral de um sujeito histórico, simultaneamente reflexo e projecto); na noosfera

14 CAPRA, Fritjof. ***A Teia da Vida:*** *uma nova compreensão dos sistemas vivos.* São Paulo : Cultrix/Amana-Key, 1997.

> (ou reino do espírito e da cultura, onde a especialização dos vários saberes readquire o sentido da totalidade humana); na transcendência (ser humanamente é agir para ser mais).[15]

Esta visão holística da Ecologia Profunda e da Ciência da Motricidade Humana faz cair por terra a concepção de homem-máquina, que pode ser analisado segundo suas peças ou que pode ser tratado através de consertos feitos nos locais defeituosos ou disfuncionais.

Alunos com dificuldades de aprendizagem em geral, que tiram notas baixas ou que apresentam os chamados "comportamentos divergentes", não podem ser vistos como se fossem as "peças enguiçadas" da classe. Da mesma forma, uma dificuldade específica numa determinada área (leitura, cálculo, relacionamento com um colega), não pode ser considerada a parte defeituosa que deve ser destacada daquele aluno, reparada e colocada de volta em seu lugar. É preciso que todo o sistema educativo seja considerado, para entendermos um pouco melhor os motivos que levam ao fracasso escolar. É preciso considerar não apenas os alunos, mas seus professores, coordenadores, diretores... É preciso, enfim, um repensar sobre os conteúdos que transitam pelas diversas disciplinas, tornando-os mais realistas. Mas isso ainda não é suficiente. Como afirma Pascoal:

> Além da renovação dos conteúdos, quando se fala em aprendizagem não se pode desconsiderar as inadequações existentes dentro da própria escola, que com seus procedimentos, contribui para o fracasso escolar. Os métodos de ensino utilizados por muitos professores, baseiam-se na memorização de conteúdos e não se coadunam com a realidade dos alunos. Essas inadequações vão muito mais longe. Envolvem o próprio currículo das escolas. Os objetivos do ensino, os conteúdos, o sistema de avaliação, a relação professor-aluno, todos esses elementos da didática precisam ser repensados quando se reflete sobre a "calamidade" da reprovação.[16]

---

15 MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade Humana:*** *uma nova ciência do Homem!* Lisboa : Desporto, s/d, p. 9.
16 PASCOAL, Miriam. ***Prazer na escola.*** Tese de Doutorado, Campinas : Unicamp, Faculdade de Educação, 1998, p. 95.

Assim, é preciso que nós, educadores, tenhamos claro o fato de que aquilo que o aluno apresenta, aquilo que salta aos olhos, é o efeito mais aparente de uma causa subjacente. O efeito geralmente é limitado e pode ser descrito em termos concretos. A causa, por sua vez, é complexa e abarca um sem-número de fatores e situações que terminam por levar a pessoa ao desequilíbrio ou, em outras palavras, à doença.

1.4. Saúde e harmonia na Educação

Do ponto de vista ecológico, o organismo saudável é aquele que está em harmonia e bem-estar físico, mental e social, mesmo que em constante evolução, mutação ou em busca de transcendência. Uma vez que a pura ausência de doença não é sinônimo de saúde, então a cura deve ser encarada como um processo de readaptação e reintegração do organismo às condições ambientais causadoras do desequilíbrio.

Os chineses também demonstram esse tipo de concepção de saúde e cura, através do conceito de *ch'i*, que corresponde à noção de energia vital, élan ou sopro. Para eles, o *ch'i* está em tudo, pois é a força que anima todas as coisas da natureza. Quando essa energia flui desimpedida pelos meridianos (canais por onde o *ch'i* passa), a pessoa está em equilíbrio e é saudável. A doença ocorre quando o fluxo de energia é demasiado ou escasso. Essa doença, ou seja, esse desequilíbrio, é gerado por qualquer fator interno ou externo à pessoa, que a retira de um estado de harmonia consigo mesma ou com o universo, como explica Page:

> ... segundo a antiga teoria meridional chinesa, a doença é a manifestação de desordem e de aberração da energia dentro do organismo. (...) A doença ocorre quando a mente e o corpo estão fora de harmonia. A atividade da mente ao direcionar o ch'i é fundamental. Seu uso ou não-uso deve afetar diretamente os processos dinâmicos que estão acontecendo ao longo dos meridianos e isso, por sua vez, afeta o físico. O fluxo de energia não é apenas

> influenciado pelos pensamentos conscientes de uma pessoa, mas pelas suas emoções. Se uma emoção em especial ou um modo de pensar é enfatizado de maneira incomum, algum órgão pode ser superestimulado, causando esgotamento, desequilíbrio e bloqueio no sistema do meridiano.[17]

Então, para atingirmos a harmonia tão valorizada pelos chineses, não devemos nos retirar ou nos alienar do mundo social e cotidiano, como uma fuga dos problemas que nos cercam. Pelo contrário, mesmo um eremita isolado numa montanha é perturbado pelos seus próprios pensamentos. O conceito de harmonia refere-se à consciência dos ciclos universais de vida e morte — a consciência ecológica que apresentamos na introdução desta tese. Assim, por compreender profundamente os eventos que acontecem na natureza, na sociedade e em si mesma, a pessoa não se desequilibra e, por conseguinte, não adoece[©]. Como explica Fulder:

> O homem é apenas uma montagem temporária (...) em um Universo continuamente mutável e interatuante: uma onda no oceano, com tendência a sentir-se superior ao resto da água. Mas a essência da saúde é enquadrar-se nos padrões de vida. Estar em harmonia com o *Tao*. A má saúde é causada pelo fato de nadar contra a correnteza, por "rebelião" contra o *Tao*...[18]

Na Educação, sinais de alerta sobre sua enfermidade nos são dados diariamente, como a evasão, a violência, a retenção, a indisciplina e, o que é pior, a recusa a aprender. Este estado de coisas jamais poderá gerar nos educandos uma predisposição à aprendizagem. Gerará, em vez disso, o que, neste estudo, chamamos de "doenças psicoescolares" — uma versão educacional das doenças psicossomáticas, geradas pelas frustrações, pelos conflitos e pelo estresse.

---

17 PAGE, Michael. ***Ch'i**: energia vital*. São Paulo : Pensamento, 1991, p. 78.

© Pensar desta forma atualmente, com todos os problemas que nos deparamos a cada segundo, parece ser um tanto quanto UTÓPICO . Por outro lado, uma das maiores causas de nossas doenças planetárias reside no fato de o ser humano ter se tornado, no decorrer de sua aparente evolução, um ser altamente TÓPICO .

18 FULDER, Stephen. ***O Tao da medicina**: ginseng, remédios orientais e farmacologia da harmonia*. São Paulo : IBRASA, 1986, p. 62.

Se quisermos trazer saúde para a Educação, devemos pensar num contexto mais amplo — o que é bastante difícil. Ainda hoje encontramos aqueles que acreditam que a maioria dos problemas de aprendizagem, por exemplo, são causados exclusivamente pela escola ou exclusivamente pelo aluno, negando a ação do sistema como um todo, incluindo a família, a sociedade e o sistema político-educacional.

Em vez de aceitarem a necessidade de uma mudança de vida, seja em relação aos hábitos de estudo, seja em relação às atitudes perante o processo ensino-aprendizagem, professores, alunos, pais e demais envolvidos preferem buscar uma receita externa para que o problema seja sanado. Segundo Capra:

> (...) como sociedade, somos propensos a usar o diagnóstico sobre a "hiperatividade" ou a "incapacidade de aprendizagem" de nossos filhos, em lugar de examinarmos a inadequação de nossas escolas; preferimos dizer que sofremos de "hipertensão" a mudar nosso mundo supercompetitivo dos negócios; aceitamos as taxas sempre crescentes de câncer em vez de investigarmos como a indústria química envenena nossos alimentos para aumentar seus lucros. Esses problemas de saúde extrapolam os limites das preocupações da profissão médica, mas são colocados em foco, inevitavelmente, assim que procuramos seriamente ir além da assistência médica atual☯. Ora, só será possível transcender o modelo biomédico se estivermos dispostos a mudar também outras coisas; isso estará ligado, em última instância, a uma completa transformação social e cultural.[19]

Por isso, ser um aluno "saudável" não significa apenas "ter um excelente rendimento escolar", pois ele pode estar enfermo afetiva, motriz ou socialmente, por exemplo.

☯ Vale lembrar que *a palavra doutor, que vem do latim docere, significa ensinar*. Assim, o papel do doutor, em qualquer área, deveria ser o de mostrar os caminhos de volta ao estado de equilíbrio.

19 CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação.* São Paulo : Cultrix, 1994a, p. 155.

É Bertherat quem faz uma magnífica colocação a esse respeito; segundo a autora, as pessoas que conseguem usar apenas uma ou duas centenas de palavras adequadas aos seus respectivos significados, numa determinada língua, são automaticamente consideradas "débeis mentais". Entretanto, passamos a vida toda repetindo uma quantidade muito menor de movimentos medíocres e nada criativos, sem que jamais alguém nos considere "débeis motores"[20]. Se refletirmos sob esse prisma, encontraremos à nossa volta (ou diante do nosso próprio espelho!) inúmeros "débeis emocionais", "débeis sociais", "débeis familiares", "débeis morais"...

Definitivamente, não podemos correlacionar a "saúde educacional" de nossos alunos apenas com os resultados que obtêm em avaliações de conteúdos conceituais (muito menos em provas formais). Entretanto, parece-nos que a harmonia entre os conteúdos escolares e as capacidades cognitivas, afetivas, motrizes e sociais dos alunos está ainda distante de um equilíbrio desejado, como analisa Zabala:

> Até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais.[21]

1.5. Os quocientes

No Brasil, percebemos atualmente uma tendência à "desintelectualização" da Educação, no sentido de não mais valorizar "**exclusivamente**" o quociente intelectual do aluno.

---

20 BERTHERAT, Therese. ***O corpo tem suas razões***: *antiginástica e consciência de si.* 7ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1983.
21 ZABALA, Antoni. ***A prática educativa***: *como ensinar.* Porto Alegre : ArtMed, 1998. p. 28.

A avaliação, por exemplo, tem sido alvo de muitas discussões e pesquisas. Pouco a pouco, espera-se que ela passe a ser maciçamente encarada pelos professores como uma reflexão e um diagnóstico sobre o processo educacional, muito mais do que exclusivamente como um medidor de conteúdos adquiridos. A avaliação, de acordo com André e Passos, "deve ser vista como uma porta de entrada para discutirmos alternativas e possibilidades de superação do fracasso escolar ainda tão presente em nossas escolas hoje"[22].

Outro exemplo são os PCNs — Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõem a introdução de temas transversais ao currículo escolar: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Estes temas, que devem transpassar todas as disciplinas do currículo formal, tratam de assuntos que ajudam a escola a cumprir o papel de formar alunos-cidadão, indo além da preparação técnica para o mercado de trabalho.

Temos, ainda, a Teoria das Inteligências Múltiplas, que tem sido bastante difundida no Brasil. Segundo o norte-americano Howard Gardner, autor desta teoria, o ser humano é dotado de sete inteligências e como tal deve ser valorizado. Esta visão pode ser aplicada em vários segmentos da sociedade, mas foi no setor educacional que Gardner centrou a maior parte de sua atenção, propondo a reestruturação das escolas de maneira a que as diferenças individuais entre os alunos sejam contempladas[23]. Até 1997, o pesquisador havia identificado sete inteligências: musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Atualmente, ele propõe a inclusão das inteligências ecológica e espiritual. A Teoria das Inteligências Múltiplas vem confirmar, pois, a necessidade de

---

22 ANDRÉ, Marli E. D.A. e PASSOS, Laurizete F. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. *in* Aquino, Julio G. (org.). ***Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, 1997, p. 115.
23 GARDNER, Howard. ***Inteligências múltiplas**: a teoria na prática*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

considerarmos importantes, na Educação, outros aspectos humanos que não apenas o lingüístico ou o lógico-matemático.

Aqueles alunos que, normalmente, eram excluídos ou marginalizados por seu baixo rendimento, hoje vislumbram a possibilidade de ser valorizados por suas habilidades (às vezes, extraordinárias!) em outras áreas. Afinal, o homem, e, portanto, o educando é um todo que pensa (cognitivo), sente (afetivo-emocional) e age (motor). Não há pensamento sem sentimento e ação, nem ação sem sentimento e pensamento[24]. Entretanto, o que geralmente ocorre é que o aluno é visto como se houvesse uma grande dicotomia entre esses seus domínios, sendo dada uma importância muito maior ao desenvolvimento de seu "pensamento" (enquanto raciocínio lógico-formal) do que às suas outras possibilidades. É como se o pensamento não implicasse, necessariamente, afetividade, emoção ou motricidade.

Para ilustrar essa afirmativa, apresentamos na Figura 3, a seguir, três circunferências de tamanhos desiguais. A circunferência maior representa a supervalorização do Q.I. (Quociente Intelectual) do aluno; a média mostra que o Q.M. (Quociente Motor) está presente, mas é valorizado em menor escala, e a circunferência pequena mostra a importância inferior dada ao Q.E. (Quociente Emocional). O *aluno*, nesta situação, vem "sufocado" na interseção entre os três quocientes.

Através desta figura, tentamos mostrar que ainda hoje o *aluno* é valorizado prioritariamente pelas suas produções intelectuais, respondendo às expectativas de um modelo de ensino ao qual chamamos de dicotômico.

---

24 GONÇALVES, Maria Augusta S. ***Sentir, pensar, agir****: corporeidade e educação.* Campinas : Papirus, 1994.

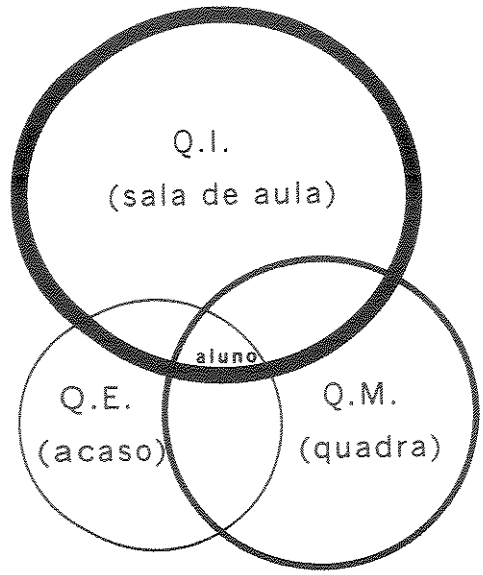


Figura 3: Representação do aluno, produto de um sistema de ensino dicotômico.

Visto dessa forma, este aluno só pode mesmo ser compatível com um tipo de educação que o obrigue a "silenciar o corpo", sentado durante horas numa mesma posição, em carteiras tão desconfortáveis quanto o conteúdo que recebe. Também só pode ser compatível com um ensino que o leve a "silenciar a mente", deixando de lado o desenvolvimento de sua consciência crítica para privilegiar o desenvolvimento de sua memória mecânica.

Diante de tanto silenciar, será que a este *aluno*[☯] é permitido que "falem as emoções"? Esperamos ansiosamente pelo dia em que todos os educadores respondam "sim". Por enquanto, o que se constata é a crença de que, na sala de aula, cuida-se da "cabeça", na quadra cuida-se do "corpo", enquanto o acaso se encarrega do "coração" [☯☯]. Goleman, ao

---

☯ As palavras "aluno", escritas com formatação diferente, são uma alusão às figuras 3 e 4, encontradas nos itens 1.5. e 1.6. deste capítulo.

☯☯ A educação das emoções geralmente é (ou não!) transmitida pela família, pela sociedade, ou ainda pela escola, mas não há um programa ou regra formal que garanta que ela aconteça. Por isso afirmamos que ela é deixada ao acaso. Atualmente, a inclusão dos temas transversais ao currículo escolar parece ser o caminho para a concretização de uma educação emocional, no sentido como é proposto por Daniel Goleman no livro Inteligência Emocional.

abordar a questão do Q.E. (ao qual dá o nome de Inteligência Emocional), afirma:

> Talvez o dado individual mais perturbador (...) venha de uma maciça pesquisa com pais e professores, revelando uma tendência mundial da geração atual de crianças a ser mais emocionalmente perturbada que a última: mais solitária e deprimida, mais revoltada e rebelde, mais nervosa e propensa a preocupar-se, mais impulsiva e agressiva. Se há um remédio, acho que deve estar em como preparamos nossos jovens para a vida. No momento, deixamos a educação emocional de nossos filhos ao acaso, com conseqüências cada vez mais desastrosas. Uma das soluções é uma nova visão do que as escolas podem fazer para educar o aluno todo, juntando mente e coração na sala de aula. (...) Já antevejo um dia em que a educação incluirá como prática de rotina a instilação de aptidões humanas essenciais como autoconsciência, autocontrole e empatia, e das artes de ouvir, resolver conflitos e cooperar.[25]

Assim como Goleman, também nós acreditamos que o aluno deve ser visto como um ser completo, e que uma parte muito importante de sua formação se deve à escola. Essa formação global envolve, certamente, a escolha dos alunos por áreas de estudos que os interessem. Entretanto, devemos estar alertas para o fato de que as escolhas dos alunos começam pela tomada de consciência. Mas, perguntamos, como permitir uma a tomada de consciência com os sistemas de ensino que vivenciamos no dia a dia educacional?

Por mais "avançada" que seja uma escola, normalmente ela valoriza escolhas relacionadas a uma dada área de conhecimento formal ou a busca por respostas sobre um determinado conteúdo conceitual. Podemos ilustrar essa valorização do saber intelectual/conceitual através de um comentário feito por Moysés, a respeito das escolas públicas

---

25 GOLEMAN, Daniel. ***Inteligência emocional:*** *a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.* 3ª ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 1996, p. 14.

estaduais e municipais que fizeram parte de sua pesquisa. Assim, afirma a autora:

> Do que vimos, chamou-nos a atenção o fato de o tempo de aula ser bastante reduzido, mesmo nas escolas que ofereciam apenas dois turnos. **Além do recreio e da merenda (algumas vezes almoço), o tempo destinado ao cumprimento do programa ainda era dividido com aulas de Religião, Educação Física e Artes**. Isso sem contar o tempo destinado a reuniões pedagógicas e aos infindáveis ensaios para festividades.[26] (grifo nosso)

A autora coloca claramente quais são as disciplinas que "não são aulas" ou que acontecem divididas do programa escolar, tanto quanto o recreio, a merenda, as reuniões pedagógicas e os ensaios para festividades. Embora a pesquisa de Moysés, "O desafio de saber ensinar", seja importante e respeitável, a representação do bom professor contida nesta frase recai sobre a valorização dos conteúdos conceituais, do quociente intelectual daquele que "usa todo o tempo da aula na sala de aula". Ainda que estes conteúdos estejam ligados à consciência crítica dos alunos, transparece uma visão dicotômica de homem e mundo. É como se os mesmos conteúdos não pudessem perpassar as aulas não-convencionais, como a própria autora citou, Educação Física, Artes e Religião (muito menos os momentos de recreio ou de festividades!).

Então, parece-nos que, se o aluno quiser saber a respeito da produção de carne bovina na Argentina, sobre o plantio de seringueiras no Nordeste ou a história dos Essênios, provavelmente esta escola o estimulará; entretanto, como afirma Schutz:

> ...se quero me informar mais sobre por que reluto em fazer perguntas, ou sobre como me sinto a respeito de meu professor, ou sobre o que fazer com minhas sensações sexuais por um colega de classe, estou em dificuldades. (...)

---

26 MOYSÉS, Lúcia. ***O desafio de saber ensinar.*** Campinas : Papirus, 1994, p. 55.

> O paradoxo é que estes itens pessoais são os que me preocupam e estão diretamente relacionados à minha escolha de aprendizagem. Se me sinto estúpido, hesitarei em fazer perguntas, com medo de ser humilhado publicamente e posto em total evidência. Se não gosto do professor ou tenho medo dele, posso revoltar-me contra qualquer coisa que me esteja sendo ensinada, como manifestação de minha resistência ao professor.
>
> Minha impossibilidade de investigar o estado em que me encontro também me força a estudar assuntos pelos quais não tenho qualquer interesse. Estas considerações sugerem uma experiência íntima diante da qual tenho oportunidade de investigar a mim mesmo e a meus próprios sentimentos, diante do que estou aprendendo. Devo aumentar o nível de minha percepção consciente a meu próprio respeito, para estar sintonizado com o que estou pronto para aprender. Posso então escolher sozinho aquilo que desejo conhecer mais a fundo.
>
> Tomar consciência requer honestidade.[27]

Por isso, entendemos que os conteúdos conceituais contidos nos currículos escolares são tão relevantes quanto os conteúdos atitudinais e procedimentais. Estes últimos, mais diretamente relacionados com os valores e as competências individuais e interpessoais a serem desenvolvidas pelo ser humano, deveriam obrigatoriamente permear toda e qualquer ação educativa.

1.6. Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais

O termo "conteúdo" geralmente nos faz lembrar os conhecimentos ligados às matérias ou disciplinas clássicas, e aos respectivos nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas que se deve aprender. Segundo Zabala, freqüentemente dizemos que "uma matéria está muito carregada de conteúdos ou que um livro não tem muito

---

27 SCHUTZ, Will. ***Profunda simplicidade****: uma nova consciência do Eu interior.* 2ª ed. São Paulo : Ágora, 1989, p. 176.

conteúdo, fazendo alusão a este tipo de conhecimentos"[28]. Mas esta é uma leitura errônea do termo, pois, como afirma o autor, devemos entender "conteúdo" como:

> ... tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.[29]

Levando em consideração este posicionamento acerca dos conteúdos, poderemos incluir em nossos planejamentos escolares todo o currículo oculto, ou seja, todas aquelas aprendizagens que nunca apareceram nos planos de ensino, que nunca foram documentadas explicitamente, nem tampouco foram claramente avaliadas, mas que sempre estiveram presentes na tarefa do educador.

Tal posicionamento dá a devida importância aos "conteúdos conceituais" (relativos àquilo que a pessoa deve saber), mas, como alerta Zabala, não podemos nos esquecer da igual importância que têm os "conteúdos procedimentais" (o que se deve saber fazer), como também os "conteúdos atitudinais" (como se deve ser). Se os professores puderem (ou conseguirem) colocar em suas aulas estes três tipos de conteúdos, tendo como meta a conscientização dos alunos quanto à importância e a interdependência entre "saber", "saber fazer" e "ser", talvez caminhemos para uma educação mais saudável, mais equilibrada, mais harmoniosa. Todavia, como o mesmo autor constata:

> Certamente, a distribuição da importância relativa dos distintos conteúdos não é a mesma (...) O mais provável é que nos cursos

---

28 ZABALA, Antoni - ***A prática educativa****: como ensinar.* Porto Alegre : ArtMed, 1998, p. 30.
29 Idem, ibidem.

> iniciais exista uma distribuição mais equilibrada dos diversos conteúdos, ou que se dê prioridade aos procedimentais e atitudinais acima dos conceituais, e que à medida que vai se avançando nos níveis de escolarização, se incremente o peso dos conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais e atitudinais.[30]

Esta disparidade entre a abordagem destes conteúdos nas diferentes séries, denota também a decrescente importância que se dá ao "saber fazer" e principalmente ao "ser". Em decorrência disso, a escolha dos conteúdos conceituais e a forma como eles são abordados em sala de aula tornam-se cada vez mais distantes da realidade vivida, deixando "embaçada a visão dos alunos". Quando eles tentam trazer para o cotidiano a teoria que apreenderam na escola, quando tentam "enxergar além do conteúdo", "além da matéria", "além da disciplina", o que vêem é um objetivo pouco nítido, tão distante (em tempo e em possibilidade de alcance) que muitas vezes o abandonam antes mesmo de atingi-lo.

A tão conhecida crítica que Paulo Freire[31] fez a esse sistema de ensino, chamando-o de "Educação Bancária", caracteriza muito bem tal situação: os alunos, sentados, imóveis diante do professor, recebem os conteúdos (prioritariamente conceituais) que neles são "depositados" e preparam-se para o momento que, mais tarde, lhes será "sacado" tudo o que lhes foi entregue, sem que lhes seja permitido caminhar para uma conscientização. Por isso, concordamos com Busquets, quando ressalta:

> As transformações da realidade escolar precisam passar necessariamente por uma mudança de perspectiva, em que os conteúdos escolares tradicionais deixem de ser encarados com um "fim" na Educação. Eles devem ser "meio" para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa. Esses conteúdos tradicionais só farão sentido para a sociedade se estiverem integrados em um projeto educacional que almeje o estabelecimento

---

30 ZABALA, Antoni. ***A prática educativa:*** *como ensinar.* Porto Alegre : ArtMed, 1998, p. 31-32.
31 FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido.*** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

> de relações interpessoais, sociais e éticas de respeito às outras pessoas, à diversidade e ao meio ambiente.[32]

Por isso, a Educação não pode limitar-se a mera "transmissora" de conteúdos conceituais — esta é uma das suas funções, mas não a única. Ela deve "ir além". Cremos que a transmissão desses conteúdos tenha uma *importante* e *insubstituível* participação no processo educativo. Participação essa, entretanto, que não deve ser encarada como seu *único* objetivo.

Se educamos para perpetuar aquilo que já está, que já é, então, talvez, essa forma de educação dê conta de nossas necessidades. Entretanto, se educamos para ajudar o aluno a desenvolver suas próprias potencialidades e utilizá-las em sua vida diária, precisamos realmente de uma mudança de perspectiva. Le Boulch, ao criticar o papel da escola, afirma que ela educa para preparar o aluno para exames e concursos baseados numa cultura abstrata. Segundo ele:

> É tanto mais evidente que o sistema escolar, até esta data, apresenta muito mais probabilidades de fracassos que de êxitos, se julgarmos sua eficácia pelos diplomas obtidos e, principalmente, pelo uso social que deles se pode fazer. É, portanto, na perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que deve inscrever-se o papel da escola. E os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos preparando-a para a vida social. [33]

Porém, nem sempre *educamos para* ajudar o aluno a "desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos preparando-o para a vida social", como quer Le Boulch.

---

32 BUSQUETS, M.D. *et. al.* ***Temas transversais em Educação****: bases para uma formação integral.* São Paulo : Ática, 1997, p. 15.
33 LE BOULCH, Jean. ***Educação psicomotora****: a psicocinética na idade escolar.* 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987, p. 26.

Com vistas a um futuro nem sempre próximo, desde o primeiro dia de aula, o professor prepara os alunos para passar nos exames finais de ano. O ensino fundamental os prepara para enfrentarem o básico; este, por sua vez, prepara para o vestibular ou para uma profissão, e assim por diante. A maioria de nós educa para obter um produto externo ao aluno (notas, diplomas, reconhecimento...), produto esse que só poderá ser palpado por ele muito tempo depois de a ação educativa ter ocorrido. Vários autores, de diversas linhas teóricas, apontaram esse problema.

Skinner[34], por exemplo, já na década de 50, elucidava a importância de o reforço ocorrer imediatamente após o comportamento, pois quanto mais distante, menor seria o seu efeito. Assim, ele atacava os sistemas de provas e notas, por não respeitarem o ritmo próprio de desenvolvimento de cada aluno e obrigarem a uma arregimentação. Tais sistemas não permitem que o estudante verifique imediatamente seu próprio desempenho. Somente muito tempo depois de ter concluído a tarefa é que ele recebe a nota dada pelo professor. Seria muito mais eficaz, na opinião do autor, se uma auto-avaliação feita pelo aluno ocorresse imediatamente após ele ter concluído o exercício proposto pelo professor (confirmação imediata — *feedback*). E mais, o reforço imediato contribui para estabelecer o comportamento de ler, de calcular, de contar, de criar, ou seja, contribui para que estes comportamentos se tornem auto-reforçadores (reforçadores internos). Já o reforço distante evoca comportamentos menos relevantes e, na maioria das vezes, imprevisíveis, como tirar uma nota alta (ou tirar uma nota baixa), passar de ano (ou não), ser reconhecido pelos colegas ou pelo professor (como um bom ou como um mau aluno).

---

34 SKINNER, B.F. *Tecnologia do ensino.* São Paulo : EPU/EDUSP, 1975.

Sob prisma bastante diverso do behaviorismo skinneriano, Humpf também afirma ser uma das características da escola o privilégio do futuro em detrimento do presente. Para ele:

> Todo ensino caracteriza-se por constituir-se numa preparação para o futuro, esquecendo o momento existencial presente que a criança vive. De maneira geral, a criança é levada a crer que, durante o período escolar, ela deve procurar construir uma base sólida de operações cognitivas, que a possibilitará produzir o seu futuro invisível. Em função desse futuro abstrato, a criança aprende a postergar inúmeros interesses momentâneos e ligados às suas experiências concretas. [35]

Ora, é necessário passar de ano. É necessário preparar para o vestibular. É também necessário transmitir conteúdos. O problema não reside nesses pontos, mas sim na limitação deles: na diferença entre "educar para isso, apenas", e "educar para além disso".

Há uma grande diferença entre "informar" alunos e "formar" seres humanos. Se pretendemos educar um ***ALUNO*** diretamente oposto ao *aluno* ilustrado anteriormente na Figura 3, então precisamos criar ambientes que lhe possibilitem vivenciar e tomar consciência de suas habilidades globais, estejam elas no domínio intelectual, afetivo, emocional, motor, social... Um ***ALUNO*** que é importante tanto pelas descobertas e respostas de raciocínio lógico e de compreensão sobre um determinado conteúdo, quanto pela opinião crítica que ele tem sobre esse conteúdo, pela maneira como expressa essa opinião, pelo modo como interage com o professor e com os colegas, pelos seus valores pessoais e pró-sociais, pelo entendimento que tem dessas relações e da abrangência delas para fora dos limites físicos da escola. Seus gestos, seus sentimentos, suas criações, suas produções artísticas... toda a sua forma

---

35 HORST HUMPF. apud GONÇALVES, M.A.S. ***Sentir, pensar, agir:*** *corporeidade e educação.* Campinas : Papirus, 1994, p. 35.

de expressão entra em jogo quando ele é visto como autor do conhecimento .

Diferentemente da Figura 3 (que mostra "o aluno produto de um sistema de ensino dicotômico"), ilustramos através da Figura 4, abaixo, um educando que é visto como um sistema vivo e integrado, sendo seus domínios considerados igualmente importantes e, conseqüentemente, encontrando mais espaço para o desenvolvimento e a expressão de seu potencial:

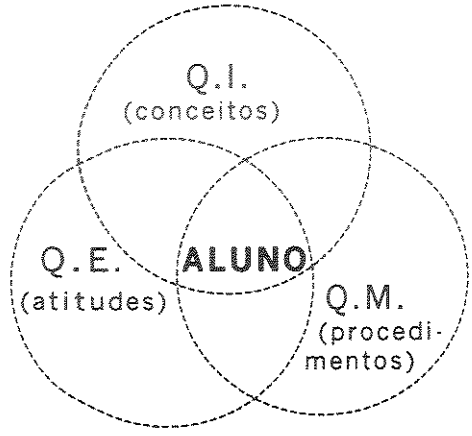


Figura 4: Representação do aluno integrado, em processo formativo de Educação.

1.7. Além dos quocientes - além dos conteúdos

A Figura 4, acima, representa o aluno enquanto ser individual (do latim, *individuu*: indiviso). Do ponto de vista ecológico, diríamos que representa a relação de interdependência entre os componentes do todo, ou seja, a interdependência dos componentes do próprio aluno . É neste sentido que Moreira, ao fazer um apelo para que os educadores reconsiderem a dimensão de sua ação profissional, afirma:

> ... duas hipóteses iniciais são básicas: primeira, ninguém escapa à ação educativa; segunda, a educação processa-se no corpo todo e não apenas na cabeça dos alunos. Assim, defendemos o princípio de que a educação é muito mais um fenômeno humano, uma experiência profundamente humana, do que um ato pedagógico na transmissão de um determinado conteúdo programático.[36]

Justamente por serem integrados e interdependentes, Q.I., Q.M. e Q.E. ocorrem simultaneamente no ser humano e não podem ser divididos, a não ser para fins de uma explicação mais didática. Então, vemos que a representação dada na Figura 4 é adequada apenas para explicar o lado individual de uma pessoa.

Mas, para tornar-se coerente com o Pensamento Chinês, com a Ecologia Profunda ou com a Ciência da Motricidade Humana, essa ilustração precisa ainda ser reformulada. É imprescindível acrescentar a ela fatores sociais ou coletivos, aos quais Bronfenbrenner identificou como micro, meso, exo e macrossistema [37].

Segundo o autor, numa pesquisa ou análise dos fenômenos sociais ou naturais, devemos levar em consideração o microssistema, que é o ambiente ecológico imediato que contém a pessoa em desenvolvimento; este pode ser a casa, a sala de aula ou outro ambiente como, por exemplo, o laboratório de testagem do pesquisador. A seguir, devemos considerar o mesossistema, que é a relação existente entre dois ambientes dos quais a pessoa participa diretamente, como por exemplo, a família ou a escola. No exossistema, a pessoa em desenvolvimento é afetada pelos eventos ocorridos em ambientes onde ela nem sequer está presente, como é o caso do local de trabalho dos pais ou a casa dos demais familiares. Finalmente, Bronfenbrenner destaca a interdependência da pessoa em desenvolvimento com o macrossistema: leis, culturas e

---

36 MOREIRA, Wagner Wey. Perspectivas da Educação Motora na Escola. *in* DE MARCO, Ademir (org.). ***Pensando a Educação Motora***. Campinas : Papirus, 1995, p. 97.
37 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

valores em interconexão com outras leis, culturas e valores[38]. Ao macrossistema apresentado pelo autor, incluímos também os mundos animal, vegetal e mineral, e todos os sistemas existentes no universo.

Assim, as mudanças ocorridas dentro de uma sala de aula não se limitam àquele espaço, pois afetam também a relação entre professores, alunos, parentes, amigos, comunidades e outros ambientes ecológicos que não estão em contato direto com aquele local específico. Tal qual acontece com o espaço, estas mudanças na sala de aula também não se limitam ao tempo. Por exemplo, a interação entre um professor e um aluno ocorrida numa determinada data, num determinado horário, poderá continuar surtindo efeito por várias horas, dias ou, em situações altamente significativas, poderá perdurar por toda a vida daquelas pessoas.

Mesmo que seja difícil admitir esta hipótese, uma mudança dentro de um microssistema, como uma classe, por exemplo, pode alterar (e altera) uma comunidade. O microssistema pode gerar impactos substanciais em sua fronteira com os sistemas maiores que, por sua vez, serão naturalmente alterados. Gandhi expressou sabiamente esta relação entre os sistemas, ao afirmar:

> Não há uma só virtude que somente um indivíduo possa lucrar. Reciprocamente, toda falta de moral cometida por apenas um leva prejuízo não somente ao responsável, mas também a muitos outros, direta ou indiretamente. Em conseqüência, se um indivíduo é virtuoso ou imoral não interessa só a ele, mas à comunidade inteira.[39]

Em direção inversa, o mesmo ocorre do macro para o microssistema, seja quando um governo altera uma lei, quando caem as bolsas no leste asiático, quando um navio vaza toneladas de óleo no oceano, ou quando somos queimados pela chuva ácida que cai sobre

---

38 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
39 GANDHI, Mohandas Karamchand, *in* Garcia, M.C. ***A paz:*** *as contribuições de Gandhi para a crise do mundo atual.* São Paulo : Navegar, 1995, p. 81.

nossas cabeças. Levando esse todo em consideração, unimos à Figura 4 as propostas de Bronfenbrenner, resultando na Figura 5 abaixo:

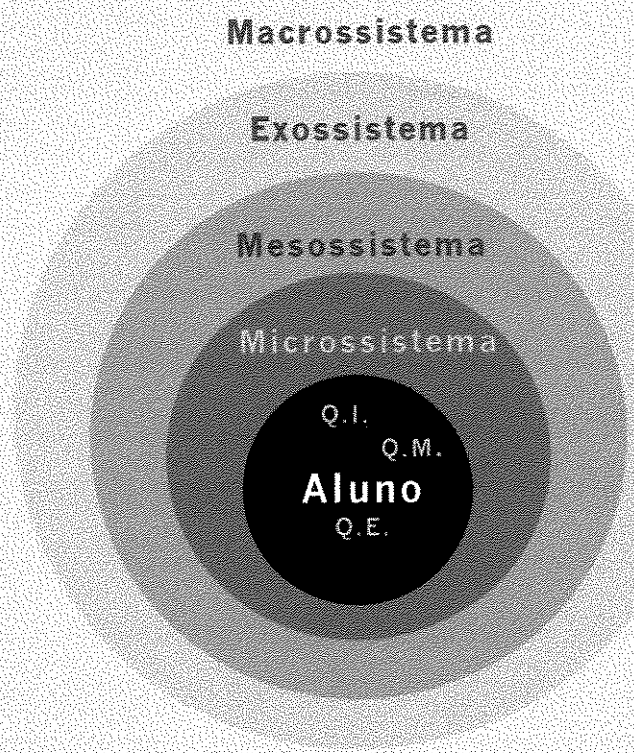


Figura 5: O aluno sob o ponto de vista ecológico — representação elaborada a partir de Bronfenbrenner (Lima, Luzia M.S., 1999).

Mais uma vez ressaltamos que as subdivisões representadas nas figuras anteriores servem apenas para fins didáticos. A tendência a arranjar os sistemas, colocando os menores dentro dos maiores, é uma

projeção humana que nos ajuda a compreender melhor a dinâmica do universo. Mas, na verdade, queiramos ou não, os sistemas são como várias redes com seus fios interligados, formando uma única teia viva e pulsante.

Entretanto o que vemos é que, incontáveis vezes, agimos como se pudéssemos desconsiderar todas essas conexões, principalmente porque, como consta na obra "Conceitos para se fazer educação ambiental", é muito freqüente vivermos:

- como se os seres humanos e as nações fossem independentes e desconectadas e não surgissem e evoluíssem juntos;
- como se pudéssemos agredir o ambiente sem agredir a nós mesmos;
- como se pudéssemos escapar das leis físicas que governam o mundo;
- como se houvesse um fundo inesgotável de recursos a extrair e uma fossa infinita e bem distante na qual podemos atirar nossos resíduos; (...)
- como se um grupo soubesse como "desenvolver" outro grupo;
- como se soubéssemos o que estamos fazendo.[40]

1.8. No Ocidente: Princípios de Ecologia

Quando visto separadamente, um sistema parece ter autonomia suficiente para ser independente dos demais, como uma flor que cresce num vaso de nossa sala, por exemplo. Essa aparente autonomia aumenta com a complexidade dos organismos e atinge o auge nos seres humanos. Por isso é que, muitas vezes, agimos como se nossas atitudes não afetassem as outras pessoas, o meio ambiente, as futuras gerações ou, o que é pior, a nós mesmos.

---

40 ***Conceitos para se fazer educação ambiental.*** 2ª ed. revisada, São Paulo : Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1997, p. 112.

Enquadrando-nos neste "microcontexto", nos vestimos de livre-arbítrio, liberdade, independência, autonomia, mas também de auto-suficiência, egocentrismo, onipotência e inúmeras outras características humanas.

Para compreendermos essa "autonomia relativa" dos sistemas, é preciso que compreendamos primeiro alguns dos "princípios de ecologia" propostos por Capra[41]:

Fluxo contínuo

Este primeiro princípio de ecologia sustenta que todos os sistemas existentes estão em constante movimentação. As águas de um rio fluem sem cessar, dia e noite, sem que o rio seque por causa disto. O mar recebe constantemente a água dos rios, todavia não fica mais cheio por causa disto. Num fluxo contínuo, a água escoa do rio e também surge da nascente; a folha que cai da árvore gera os nutrientes da terra que alimentam a árvore. Assim por diante, a natureza nos dá milhares de exemplos deste princípio.

Na Educação, o fluxo contínuo também se manifesta. Para esclarecer melhor este ponto, Capra recorre a uma passagem de Gandhi, que disse: "não há um caminho que leve à paz. A paz é o caminho". Parafraseando-o, Capra afirma: "não estamos falando sobre um processo cujo objetivo seja a aprendizagem. A aprendizagem é o processo."[42]

Essa profunda noção de fluxo contínuo nos mostra que, na Educação, a aprendizagem não é um objetivo estanque ou um produto a ser alcançado, mas um *continuum*.

---

41 CAPRA, Fritjof. ***From The Parts To The Whole:*** *Systems Thinking in Ecology and Education*. Berkeley : Center for Ecoliteracy, 1994c. (tradução livre da autora).
42 Idem, p. 8.

Numa escola, por exemplo, encontramos fluxos em quase tudo o que se refere ao processo educacional: fluxos de aprendizagem, fluxos de idéias, fluxos de energia elétrica, fluxos de informações, fluxos de relacionamentos, fluxos de materiais didáticos e assim por diante. Quando um desses fluxos é bloqueado, o sistema educacional recebe de volta a informação de que alguma disfunção ocorreu em áreas que vão desde o baixo desempenho de um aluno num determinado conteúdo de uma disciplina, até as punições sarcásticas dos professores contra os alunos, os ataques violentos dos alunos contra a escola, as depredações e a evasão escolar, para citarmos apenas alguns exemplos.

Esse princípio de ecologia nos faz lembrar do *Ch'i* — energia vital — presente no Pensamento Chinês. Como já abordamos anteriormente, quando o *Ch'i* é bloqueado, o organismo sai de seu estado de equilíbrio dinâmico e adoece.

Feedback

Assim como uma teia que vibra ao menor movimento e mantém a aranha alerta, também num sistema as informações viajam e voltam à sua origem, proporcionando a ele uma retroalimentação. É esse *feedback* que gera no sistema a oportunidade, ou melhor, a necessidade de se ajustar novamente com o todo. Tal ajuste pode se dar pela auto-regulação e pela auto-organização.

Auto-regulação

Esse é o princípio segundo o qual um sistema aprende com seus próprios erros e acertos, ou, como o próprio nome diz, regula a si mesmo. Neste sentido, "não é preciso uma autoridade externa para dizer 'vocês fizeram alguma coisa errada'. A comunidade tem sua própria inteligência, sua própria capacidade de aprendizagem."[43]

---

43 CAPRA, Fritjof. ***From The Parts To The Whole:*** *Systems Thinking in Ecology and Education.* Berkeley : Center for Ecoliteracy, 1994c, p. 5 (tradução livre da autora).

Na auto-regulação enquadra-se muito bem o ditado popular "vivendo e aprendendo". De fato, vivendo, natural e simultaneamente, aprendemos a mudar a maneira como fazemos as coisas ou como pensamos o mundo, ajustando-nos constantemente às contingências que se nos apresentam (ainda que não tomemos consciência disto). Segundo Martínez e Puig:

> ... uma das dimensões mais importantes da ação pedagógica no âmbito moral deve-se orientar para o desenvolvimento de competências e condutas que suponham um alto nível de auto-regulação e autocontrole nos alunos. Essa dimensão torna necessária a formação dos indivíduos para que estejam capacitados para regular autonomamente sua conduta e sua atuação no meio onde vivem. Deste ponto de vista, a auto-regulação é o processo comportamental contínuo e constante em que a pessoa é a máxima responsável por sua conduta, graças ao conhecimento e controle das variáveis que influem nela. Em troca, o autocontrole é o resultado comportamental que consiste em não levar a cabo uma resposta esperável por sua alta probabilidade.[44]

Entendemos, pois, que, para haver uma ação pedagógica que potencialize a auto-regulação, é necessário investir na conscientização dos educandos. É a partir da consciência das coisas que as pessoas (sistemas) reconhecem situações problemáticas, prevêem variáveis que podem levar a condutas sem controle, analisam o meio e, então, decidem que conduta ter, procedem a uma auto-avaliação e a uma nova tomada de decisões.

Auto-organização

Além da auto-regulação, os ajustes feitos num sistema, a partir do feedback, podem também se dar pela auto-organização. Isso significa que a ordem, em estrutura e função, não é imposta pelo meio ambiente, mas estabelecida pelo próprio sistema. Esse princípio dá

---

44 MARTÍNEZ e PUIG (1991) apud YUS, Rafael. ***Temas transversais: em busca de uma nova escola.*** Porto Alegre, ArtMed, 1998, p. 214.

autonomia aos sistemas, sem que os mesmos estejam isolados do meio ambiente ou de outros sistemas. É por isso que, apesar de todos os sistemas seguirem os mesmos princípios de ecologia, as rosas continuam sendo rosas e os chimpanzés continuam sendo chimpanzés. A auto-organização de uma sala de aula faz com que ela continue sendo identificada como uma sala de aula, independentemente do método utilizado pelo professor, da faixa etária dos alunos ou dos professores, ou mesmo da disposição ou do tipo de mobiliário que nela estiver. Os alunos se auto-organizam como aprendentes ou, no mínimo, como pessoas que dividem o mesmo espaço por uma mesma razão — ainda que não seja para aprender!

Numa publicação da Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo encontramos a seguinte observação a este respeito:

> As florestas crescem do mesmo modo na União Soviética, nos Estados Unidos e na Europa. As técnicas de gerenciamento da água para terras áridas são iguais em Israel, na Arábia, na Índia e na África. A pesquisa para extração de minerais segue os mesmos padrões em qualquer lugar. As lições aprendidas numa parte do planeta podem ser úteis em outra.[45]

Além das similaridades, continua o documento, há visíveis diferenças. Embora a água siga o mesmo processo de evaporação e condensação em qualquer parte do planeta, numa floresta tropical ela corre abundantemente, enquanto que, num deserto, ela se transforma num escasso chaco.

O mesmo podemos dizer sobre as escolas: há aquelas que promovem uma aprendizagem significativa e prazerosa; há outras que, sem deixarem de ser escolas, afastam os alunos de experiências positivas acerca do processo de aprender.

---

45 ***Conceitos para se fazer educação ambiental.*** 2ª ed. revisada, São Paulo : Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1997, p. 30.

Manuel Sérgio também fala sobre a auto-organização. O autor correlaciona a motricidade humana com o que chamou de "auto-organização subjetiva":

> ...há no ser humano uma organização que a si mesma se gera (computa-se) em função das suas necessidades vitais e é nesta organização que a motricidade se insere e é como sua expressão, comunicável de homem para homem, que ela rompe a ordem de um simples movimento físico — intimidade e abertura, eis o que a motricidade nos revela do homem, como ser existente e coexistente...[46]

Para Manuel Sérgio, portanto, a motricidade exprime a auto-organização humana, que é diferente de organismo para organismo, por isso mesmo, subjetiva.

Através da auto-organização subjetiva, entendemos por que seqüências idênticas de movimentos são manifestadas de formas tão distintas, quando apresentadas por pessoas diferentes. A mesma diferença ocorre quando lemos um texto em voz alta, recitamos um poema, jogamos xadrez, andamos de bicicleta, solucionamos um problema... quando vivemos...

A auto-organização nos faz únicos, dentre tantos semelhantes. Esse princípio, segundo Capra[47], apresenta dois fenômenos dinâmicos: a auto-renovação e a autotranscendência.

A *auto-renovação* é a capacidade de um sistema renovar e reciclar continuamente seus componentes. Ela se refere à renovação de uma célula, de um relacionamento interpessoal ou, até mesmo, à renovação de uma vida, representada pelo fenômeno da reprodução. Assim, auto-renovação acontece mesmo quando não existe qualquer perturbação externa ao sistema, uma vez que o mesmo encontra-se em

---

46 MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade Humana:*** *uma nova ciência do Homem!* Lisboa : Desporto, s/d, p. 18.
47 CAPRA, Fritjof. ***From The Parts To The Whole:*** *Systems Thinking in Ecology and Education.* Berkeley : Center for Ecoliteracy, 1994c. (tradução livre da autora).

fluxo contínuo ou, na terminologia do Pensamento Chinês, em constante mutação.

Já o fenômeno auto-organizativo da *autotranscendência* é o fator que nos diferencia das demais formas de vida. É a capacidade de nos dirigirmos criativamente para além das fronteiras físicas e mentais nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e evolução.

Ora, se chegamos ao atual patamar de desenvolvimento humano, foi por meio também da criação, e não somente da adaptação. Havemos de concordar, afinal, que a saída para as crises que vivemos está muito mais na criatividade humana do que na sua adaptação ao meio. As amebas, por exemplo, encontram-se muito bem adaptadas ao meio ambiente; por isso, amebas continuam sendo amebas mesmo depois de milhões de anos. O ser humano também continua sendo humano, é verdade. Mas ele não se conformou com a adaptação. Transcendeu. Povoou o planeta, diminuiu as distâncias e supriu as limitações físicas com as "próteses" que inventou: não corre como um leopardo, mas usa uma "prótese" chamada carro, não voa como um pássaro, mas usa uma "prótese" chamada avião, não consegue suportar o frio, mas usa uma "prótese" chamada casaco. Manuel Sérgio aponta esta diferença entre as pessoas e os animais:

> Um animal que foge só vê caminhos que lhe permitam a fuga e um outro esfomeado só vê ocasiões possíveis de encontrar comida. No homem porém a atenção, ou curiosidade, é um acto de vontade[48].

É bem verdade que o ato de vontade no ser humano muitas vezes o levou a fazer mau uso de suas próteses, mas a questão aqui discutida é que, diante de cada desafio inusitado, de cada crise enfrentada, o ser humano construiu uma resposta nova que o levou a um

---

48 MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade Humana:*** *uma nova ciência do Homem!* Lisboa : Desporto, s/d, p. 09.

estado além do estado de equilíbrio dinâmico que se encontrava anteriormente -

Nesse nível, o da autotranscendência, a integração, a síntese, a comunidade, a comunicação, a comunhão com o cosmo tornam-se necessidades prementes, que ultrapassam o nível das buscas egoístas de bem-estar e proveito pessoal. É um nível que poderíamos identificar como profundamente ecológico, posto que:

> Um caminho no sentido da transcendência dá-se através da experiência com a natureza. (...) A sintonia profunda com a Terra faz parte da plenitude humana e significa um manancial de sabedoria e paz para a mente. O sentimento de união e harmonia com a Terra (...) básico para a humanidade, é um dos alicerces da unidade humana -[49]

Este "caminho no sentido da transcendência" nos leva às palavras de Manuel Sérgio sobre a motricidade humana enquanto "movimento da transcendência" que está igualmente ligado à experiência, à plenitude, à harmonia, à sabedoria... Para o autor:

> ... o anseio da transcendência dá sentido ao movimento. Cada um de nós é um ente que, ao pretender transcender e transcender-se, se sabe contingente, limitado, mas capais de ser mais".[50]

Assim como Capra coloca a autotranscendência como um princípio de ecologia que, portanto, ocorre em todos os sistemas e ambientes ecológicos, Manuel Sérgio coloca a transcendência como um anseio natural do ser humano, que se realiza através da motricidade. É por isso que, ao perguntar a si mesmo: "o que é o Homem?", Manuel Sérgio responde:

---

49 ***Conceitos para se fazer educação ambiental.*** 2ª ed. revisada, São Paulo : Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1997, p. 107.
50 MANUEL SÉRGIO. ***Epistemologia da motricidade humana.*** Lisboa : Edições FMH, s/d, p. 15.

> ...o Homem é tão difícil defini-lo como ignorá-lo (...) De qualquer forma, como elemento (...) e espectador do mesmo Mundo: o Homem é um ser pelo à transcendência e, como tal, um ser práxico que, na totalidade de humana e pela motricidade, a persegue.[51]

Flexibilidade e diversidade

Sistemas não são redes rígidas de relacionamentos, mas sim flutuantes: densidade populacional, nutrientes, temperatura, umidade, hormônios, ondas cerebrais, corpo discente, corpo docente, auxiliares, direção, material didático, programas de computadores. Estes e outros *diversos* componentes de um sistema são *flexíveis*, variáveis, podem se expandir ou se recolher.

Quando uma relação é rígida, a tendência é o rompimento, a quebra. Quando uma relação é flexível, a tendência é a aproximação, a cooperação.

Na cultura chinesa, o bambu é o grande símbolo da flexibilidade. Figura bastante comum nas pinturas, esculturas e demais obras de arte, podemos dizer que o bambu é quase que cultuado pelo povo, dada esta sua admirável característica: ceder em tempos de tensão, erguer-se em tempos de calmaria. Há, inclusive, uma antiga história sobre carvalhos e bambus, que conta o seguinte:

> Em um bosque, existiam vários tipos de árvores. O carvalho era a mais frondosa delas. Firme e rígida, tinha o lugar de maior destaque. No canto, viviam os finos, frágeis e flexíveis bambus.
> Parecia que nada mudaria no bosque. Cada um sabia o seu lugar e nunca a vida seria diferente. Até que o clima da região começou a se alterar; já não chovia do mesmo jeito, o sol não nascia como antes, novos ventos surgiram...
> O tempo foi passando, e o clima não dava sinais de voltar a ser o que era. Pelo contrário: os novos ventos eram cada vez mais novos, vindos de outras direções e muito mais fortes do que era a tradição

---

51 MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade Humana**: uma nova ciência do Homem!* Lisboa : Desporto, s/d, p. 10.

> do lugar. Mesmo assim, ninguém acreditava que as coisas poderiam mudar substancialmente.
> Então, um dia, tudo escureceu, e a chuva forte que caía tornou-se um violento furacão.
> O carvalho usou de toda a sua força para resistir, enrijeceu ainda mais seu tronco e fincou-se na sua posição, enquanto olhava com desdém para os frágeis bambus, que foram vergados até arrastarem suas folhas no chão. De repente, numa só rajada de vento, o carvalho partiu-se ao meio. A copa foi lançada a centenas de metros de distância e seu tronco foi arrancado da terra e jogado brutalmente ao chão.
> O furacão passou. A visão do bosque era desoladora: somente a um canto, os bambus, ainda semivergados.
> Com o tempo, lá estavam eles, bem altos, no que passara a ser um maravilhoso bosque de bambus.[☯]

Essa "virtude dos bambus", muito almejada pelos chineses, pode nos levar a refletir sobre a resistência das relações existentes num sistema. Quanto mais complexa é uma rede e quanto mais diversificadas são as ligações entre seus componentes, mais resistente ela se torna. Desta forma, ela poderá até perder algumas conexões sem que o todo seja substancialmente prejudicado. Daí a importância do trabalho em grupo.

A flexibilidade e a diversidade nos permitem buscar alternativas diferentes para a solução de um mesmo problema. Um exemplo disso são as classes heterogêneas. Quando o professor cria situações que permitem uma relação de ajuda entre os alunos, certamente os problemas propostos serão mais lentamente solucionados. A discussão, a reflexão e a apresentação das "saídas", nestes casos, demanda mais tempo. Entretanto, quando atingido o objetivo do grupo, o entendimento e a argumentação de seus participantes tende a ser mais consistente do que nos casos de solução individual, não compartilhada.

☯ Transcrição livre da autora.

> A diversidade é uma tremenda vantagem estratégica. Entretanto, se há uma fragmentação, se há subgrupos numa rede ou indivíduos que não são realmente parte da rede, então a diversidade pode gerar prejuízos, pode gerar fricção, e como conhecemos muito bem o centro de nossas cidades, ela pode gerar violência. Então, a diversidade só é positiva se os outros princípios de organização sustentável forem satisfeitos. Se não, diversidade é um estorvo. Todas as pesquisas sobre estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas serão úteis se — e apenas se — houver uma comunidade vibrante onde haja uma rede vibrante de interdependência de relacionamentos, e fluxo cíclico de energia e informação. [52]

1.9. No Oriente: Tao, Yin e Yang

Quando **vemos que somos fios** de uma intrincada teia de relações, percebemos que somos inevitavelmente afetados por influências "externas" (daí nossa relativa autonomia). Mas, tão logo **tomamos consciência de que a teia é uma só,** as tais "influências externas" deixam de existir. Afinal, se somos todos fios da mesma teia, então nada na teia nos pode ser exterior. Essa idéia integradora, segundo Capra:

> ... parece ser compatível com os pontos de vista das tradições místicas que exortam seus adeptos a transcender a noção de um "eu" isolado e a tomar consciência de que somos partes inseparáveis do cosmo em que estamos inseridos. **O objetivo dessas tradições é o completo desprendimento de todas as sensações do ego e (...) a obtenção da fusão com a totalidade do cosmo.** [53] (grifo nosso)

Os chineses realmente demonstram uma profunda compreensão dessa fusão, dessa unicidade fundamental, bem como da natureza cíclica de todas as coisas. E há muito tempo vêm divulgando essa compreensão. Vejamos o que diz a seguinte transcrição de um diálogo

---

52 CAPRA, Fritjof. ***Ecology and Comunity.*** Berkeley : Center for Ecoliteracy, 1994b, p. 7 (tradução livre da autora).
53 CAPRA, Fritjof. ***O Ponto de Mutação.*** São Paulo : Cultrix, 1994a, p. 263.

ocorrido há cerca de 4.500 anos, quando o Imperador Amarelo se dirige ao seu ministro, Ch'i Po, e pergunta:

> — Ouvi dizer que **nos tempos antigos** as pessoas viviam mais de um século e mesmo assim permaneciam ativas e não se tornavam decrépitas nas suas atividades. Hoje em dia, porém, as pessoas só vivem metade desses anos e mesmo assim tornam-se decrépitas e débeis. É porque o Mundo muda de geração para geração? Ou será por que a espécie humana negligencia as leis da Natureza?
> E Ch'i Po respondeu:
> — Antigamente, essas pessoas que compreendiam o *Tao* (o caminho do auto desenvolvimento) moldavam-se de acordo com o *Yin* e o *Yang* (os dois princípios da natureza) (...) Havia temperança no comer e no beber. As suas horas de levantar e recolher eram regulares e não desordenadas e ao acaso. Graças a isso, os antigos conservavam seus corpos unidos às suas almas, a fim de cumprirem por completo o período de vida que lhes estava destinado, contando cem anos antes do passamento. Hoje em dia as pessoas não são assim...[54]

Prestemos bastante atenção. O "hoje em dia" da citação acima se refere a 4.500 anos atrás!

No nosso atual "hoje em dia", beirando o 3° milênio, discorrer sobre uma sabedoria tão antiga é um grande desafio. Principalmente se considerarmos que a espécie humana continua negligenciando as leis da Natureza como se não fosse parte dela, a tal ponto que a Natureza, alterando suas leis, respondeu ao homem como se ele fosse uma incômoda, uma "inconveniente urticária".

Além disso, não estamos inseridos numa cultura que domina um sistema ideográfico de escrita, nem estamos acostumados com uma forma não-linear de pensamento. Como o próprio nome diz, os "ideogramas" transmitem idéias fortemente presentes na cultura chinesa. Ao ler ou ouvir uma frase, um chinês capta o contexto onde está aquele determinado ideograma ou som e, assim, sabe o seu significado. No

---

54 ***Nei Ching.*** *O livro de ouro da medicina Chinesa.* Rio de Janeiro : Domínio Público, s/d, p. 07.

momento da tradução, porém, nem sempre é possível transportar para as nossas palavras o exato significado de uma idéia. Afinal, como dar uma explicação linear para um símbolo que não tem linearidade alguma?

Cientes dessa barreira, tentaremos abordar três importantes conceitos do Pensamento Chinês: *Tao*, *Yin* e *Yang*.

Tao

A tradução que mais freqüentemente encontramos para o ideograma *Tao* parece ser também a que melhor exprime seu significado: "Caminho" (Huang; 1973; Minick, 1975; Chow e Spangler, 1982; Berk, 1986; Bond, 1986; Allison, 1989; Da Liu, 1990; Blofeld; 1994; Chia, 1994; Clifford, 1995).

Para Wu[55], o *Tao* é, ao mesmo tempo, o caminho, o ato de caminhar e ainda aquele que está caminhando. E segundo Boff, "pode significar o caminho do universo, das coisas e das pessoas, a energia primordial que tudo pervade e orienta. Quando interiorizado na pessoa, significa transfiguração e união com o Todo e com tudo."[56]

Hansen[57], por sua vez, afirma que é difícil encontrar um termo que signifique "caminho" em todos os sentidos possíveis, por isso, propõe uma lista de correlatos que podem ser igualmente usados para transmitir essa idéia: curso, padrão, costume, hábito, maneira, prática, método, processo, direção, sentido, estilo, modo, mecanismo. E, ainda, segundo Defoe, encontramos:

> ...*Tao* quer dizer "O caminho", ao mesmo tempo trajetória e princípio de ordem. Tradutores explicaram a palavra como o princípio único que fundamenta toda a criação, as leis da natureza, a verdade e a

---

55 WU, Jyh-Cherng. ***Tai Chi Chuan:*** *a alquimia do movimento*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Mauad, 1998.
56 BOFF, Leonardo. ***O despertar da águia:*** *o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1998, p. 174.
57 HANSEN, Chad. Language *in* the heart-mind. *in* ALLISON, Robert E. ***Undestanding the chinese mind:*** *the philosophical roots*. Hong Kong : Oxford University Press, 1989.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

> fonte da vida inteira. O caracter chinês que corresponde a *Tao* combina uma cabeça, que representa a sabedoria, com o símbolo que representa a caminhada. Uma tradução literal seria mais ou menos a de marcha pelo caminho da sabedoria, combinando teoria e práxis.[58]

Embora encontremos inúmeras explicações, definições e traduções para *Tao*, todas elas são imprecisas ou mesmo incorretas, se realmente considerarmos o que Lao Tsé (ou Lao-Tzu), criador deste termo, procurou transmitir. No primeiro capítulo de seu livro, *Tao Te Ching* (o livro da virtude e do caminho), escrito por volta de 600 anos antes de Cristo, encontramos o seguinte:

> O *Tao* que pode ser enunciado não é o *Tao* absoluto;
> O nome que lhe pode ser dado não é o Nome adequado.
> O não nomeado é a origem do Céu e da Terra,
> O nomeado é a mãe de todas as coisas.[59]

Com isso, Lao Tsé apresenta o *Tao* como um conceito tão complexo, tão infinito e absoluto, que a mente humana não seria capaz de criar uma palavra que o definisse com exatidão. Se pudermos enunciá-lo, deixará de ser absoluto; se pudermos nomeá-lo, deixará de ser o *Tao*. Esse "algo que não se pode nomear" é a essência primordial de todas as coisas. A partir do momento que o *Tao* é nomeado, nascem dele todas as coisas e suas respectivas representações humanas.

Em seu significado cósmico original, *Tao* é a realidade última, subjacente e indefinível, que unifica tudo de material e imaterial que há no universo, e, ainda, ao mesmo tempo, *Tao* é o caminho que se trilha em direção a esta unidade universal. Para representar este conceito, os chineses utilizaram um círculo com o centro vazio, simbolizando o caminho e o caminhar, a essência e o processo do universo.

---

58 DREHER, Diane. ***O Tao da paz:*** *guia para a paz interior e exterior.* Rio de Janeiro : Campus, 1991, Introdução, p. II.
59 LAO TZU, apud NORMAND, Henry. ***Os mestres do Tao:*** *Lao-Tzu, Lie-Tzu, Chuang-Tzu.* São Paulo : Pensamento, 1988, p. 68.

Em tempos remotos, principalmente durante a Dinastia Han (206 a.C. – 220 d.C.), um disco de jade era usado para simbolizar o celestial e indefinível *Tao*.

Atualmente, na China e em outros lugares onde esta cultura está disseminada, as pessoas costumam usar esta pedra circular como pingente de brincos e colares.

> Por sua cor verde — composto do azul do céu e do amarelo da terra —, ele representa o anel da união, fundindo a manifestação à sua transcendência: oceano de vida sem começo nem fim.[60]

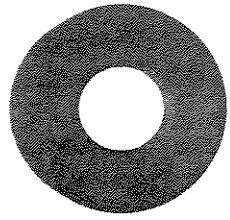


Figura 6: O símbolo do *TAO*

Se retomarmos a idéia de que *Tao* representa "caminho" e juntarmos a ela o significado de seu símbolo, demonstrado acima, depreenderemos que *Tao* é o caminho fluido, sem bloqueios, sem início nem fim — como um círculo.

Aqui identificamos o princípio ecológico do fluxo contínuo em que se encontram todos os sistemas existentes no universo. Entretanto há uma diferença: na Ecologia Profunda, o princípio de fluxo contínuo pode ocorrer em situações harmoniosas ou conflituosas, enquanto que no *Tao*, o

---

60 NORMAND, Henry. ***Os mestres do Tao:*** *Lao-Tzu, Lie-Tzu, Chuang-Tzu.* São Paulo : Pensamento, 1988, p. 72.

movimento, o caminho percorrido, o processo está necessariamente ligado à noção de "fluir junto com o universo".

Em termos mais claros, buscar o *Tao* é agir de modo a não bloquear o fluxo natural das coisas: não bloquear a existência de uma mata virgem, não bloquear a pureza do ar que respiramos, não bloquear o avanço de um aluno numa determinada área pela qual ele se interessa, não bloquear o "desenvolvimento saudável" da vida escolar de um estudante, passando-o para uma turma ou uma série mais avançada antes de ele ter condições de acompanhá-la...

Se notarmos bem, agir segundo o *Tao* não implica abraçar um *laissez-faire* ou permitir um espontaneísmo impensado. Muito pelo contrário. Para seguir o *Tao*, é preciso uma mudança de pensamento e de postura perante a vida. Uma tomada de consciência sobre si mesmo e o mundo, e, necessariamente, uma mudança de atitudes decorrente dessa consciência.

> Em tempos mais recentes, os confucionistas conferiram a esse termo interpretações distintas. Assim, falaram do *Tao* do homem ou do *Tao* da sociedade humana, entendendo-o como um modo de vida, num sentido moral.[61]

Se levarmos em consideração estas palavras de Capra, poderemos seguramente dizer que **esta tese trata do "*Tao* da Educação"**. Afinal, como já apontamos anteriormente, não resolve apenas saber, mas saber fazer e ser.

Há um provérbio chinês que diz: "saber e não fazer, não é saber".

---

61 CAPRA, Fritjof. ***O Tao da física.*** 14ª ed. São Paulo : Cultrix, 1992, p. 85.

O ser humano naturalmente sabe que deve seguir o *Tao*. Sabe que deve preservar a natureza, sabe que seus empreendimentos não devem ter conseqüências desastrosas para as futuras gerações, sabe que suas atitudes individuais não são isoladas e afetam a sociedade... **este é o *Tao da humanidade*.** O educador, por sua vez, também sabe que ele é um modelo geralmente seguido pelos alunos, sabe que para ser respeitado, ele deve respeitar os alunos e todos os que o rodeiam, sabe que seus desequilíbrios se refletem nas atitudes da classe toda... **este é o *Tao da Educação*.**

Saber, todos nós sabemos. Mas... fazemos?

Yin e Yang

Com relação ao símbolo do *Tao* (página 94), esclarecemos que, longe de ser um mero acaso, o espaço vazio no centro do círculo possui um significado muito forte. No *Tao*, é exatamente o vazio que dá sentido a toda existência, é a semente de todas as manifestações universais. Essas manifestações, por sua vez, são resultado da interação dinâmica entre dois pólos opostos, mas complementares: *Yin* e *Yang*. A ambos está associado tudo o que existe no universo (na natureza, na sociedade e no próprio homem). Como explica Capra:

> Na concepção chinesa, todas as manifestações do *Tao* são geradas pela relação dinâmica dessas duas forças polares. Essa idéia é bastante antiga e muitas gerações aperfeiçoaram o simbolismo do par arquetípico *Yin* e *Yang* até que ele veio a se tornar o conceito fundamental do Pensamento Chinês. O significado original das palavras *Yin* e *Yang* correspondia aos lados ensombreado e ensolarado de uma montanha, significado este que nos dá uma boa idéia acerca da relatividade dos dois conceitos.[62]

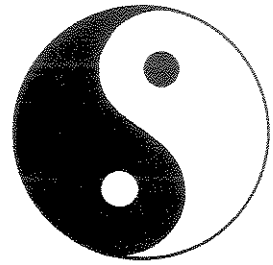
Entende-se, pois, que por serem complementares, nada é puramente *Yin* ou puramente *Yang*, por serem dinâmicos, tudo oscila entre

---

62 CAPRA, Fritjof. ***O Tao da física***. 14ª ed. São Paulo : Cultrix, 1992, p. 86.

Yin e *Yang*. Essa dinâmica, aspecto essencial do universo, não ocorre como conseqüência de alguma força, mas é uma tendência natural, inata a todas as coisas e situações. Segundo Wilhelm, essa dupla polaridade:

> ... é o "Grande princípio primordial" de tudo que existe, "t'ai chi" — que no sentido original significa "viga mestra". (...) t'ai chi era representado por um círculo dividido em luz e escuridão, *Yang* e *Yin*: ☯. Esse símbolo (...) afirma apenas a viga mestra, a linha. Com essa linha, que em si mesma representa a unidade, a dualidade surge no mundo, **pois a linha determina, ao mesmo tempo, o acima e o abaixo, a direita e a esquerda, adiante e atrás — em suma, o mundo dos opostos.**[63] (grifo nosso)



YIN	YANG
Escuro	Claro
Terra	Céu
Lua	Sol
Feminino	Masculino
Passivo	Ativo
Noite	Dia
Intuitivo	Racional
Umidade	Secura
Humildade	Orgulho
Cooperativo	Competitivo
Abaixo	Acima
Côncavo	Convexo
Figura	Fundo
Negativo	Positivo
Interno	Externo
Interior	Superfície

Figura 7: O símbolo do *T'ai Chi* e os atributos de *Yin* e *Yang*.

63 WILHELM, Richard. Introdução *in* ***I CHING:*** *o livro das mutações*. 15ª ed. Tradução e comentários de Richard Wilhelm, São Paulo : Pensamento, 1992. p. 09.

Na verdade, há um rol infindável de atributos característicos desses dois complementares. Os chineses antigos, observando as manifestações da natureza, identificaram características Yin e Yang em cada uma delas. Em geral, podemos dizer que Yang é o símbolo do pai, do masculino e de tudo o que é forte, agressivo, racional, voltado para fora, para cima. Yin é o símbolo da mãe, do feminino e de tudo o que é frágil, receptivo, intuitivo, voltado para dentro, para baixo.

Numa paisagem, por exemplo, a montanha é *Yang* e o vale é *Yin*. Numa planta, o caule é *Yang* e a raiz é *Yin*. No corpo humano, a palma das mãos é *Yin* e o punho cerrado é *Yang*. A palma das mãos, quando bate é *Yang*, quando acaricia é *Yin*. O professor compreensivo é *Yin*, o agressivo é *Yang*. Numa palavra, a sílaba tônica é *Yang*, as demais são *Yin*. Os conteúdos conceituais e procedimentais são *Yang*, os atitudinais são *Yin*.

Ambos os opostos estão também relacionadas com o misticismo e com a ciência. *Yang* é o pensamento racional, linear, concentrado, analítico, pertencente ao domínio do intelecto, cuja função é discriminar, medir e classificar. Já *Yin* é o pensamento intuitivo, que baseia-se na experiência direta e não-intelectual da realidade, tendendo a ser sintetizador, holístico e não-linear.

Segundo Huang[64], o *T'ai Chi*, nome dado a este símbolo dos opostos, é a linha sinuosa que divide o círculo que, antes, representava o *Tao*. Ao mesmo tempo, *T'ai Chi* é a "viga mestra" que sustenta e equilibra essa divisão.

Num sentido humano, o *T'ai Chi* representa a "coluna vertebral". Ela sustenta e equilibra todo o nosso corpo, sendo também responsável por integrar o sistema nervoso, levando as sensações do

---

64 HUANG, Al Chung-liang. ***Expansão e recolhimento:*** *a essência do T'ai Chi.* 4ª ed. São Paulo : Summus, 1979.

mundo interior e exterior ao córtex cerebral, para serem percebidas e devolvidas a esse mundo através da motricidade.

Ora, se observarmos mais atentamente o símbolo do *T'ai Chi* e imaginarmos que a linha sinuosa em forma de "**S**" pudesse ser ligeiramente esticada, abrandando sua sinuosidade, veríamos que o "*S*" se tornaria a própria representação anatômica da coluna vertebral humana.

Como já apresentamos em trabalho anterior, o *T'ai Chi Chuan* (do Chinês, *Chuan*: punho, prática, estilo, forma), é uma modalidade de Kung Fu desenvolvida a partir do estudo do símbolo do *T'ai Chi* e de suas aplicações. O objetivo primeiro desta arte é a busca da harmonia entre *Yin* e *Yang*, através de exercícios que preservam a integridade da coluna vertebral, mantendo-a alinhada e combinando movimentos corporais com técnicas específicas de respiração e meditação. [65]

Para Despeux, talvez nenhum outro pensamento, além do chinês, tenha desenvolvido tanto as analogias entre o universo (macrocosmo) e o corpo humano (microcosmo). O *T'ai Chi*, explica a autora, é um sistema de representações aplicável a todos os domínios: tanto o universo quanto o corpo humano são um *T'ai Chi*.

> Essa idéia representa um grande papel na prática do *Taiji quan*, durante a qual o praticante forceja por harmonizar o pequeno universo que é o seu corpo, ao mesmo tempo em que se põe de acordo com a harmonia geral do universo.[66]

E, no mesmo sentido que apresentamos acima, Despeux acrescenta:

---

65 LIMA, Luzia M.S. T'ai Chi Chuam: a prática do Tao. *in* **Anais** do 3° Congresso Latino-Americano — ICHPER, Cascavel : Gráfica Universitária, 1996b.
66 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan:*** *arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 49.

> Todos os elementos do Taiji quan estão classificados em Yin-Yang ou em termos complementares, seja nos movimentos, seja nos princípios básicos, seja nas partes do corpo. Assim, as costas são Yang, o ventre é Yin; (...) o rosto é Yang, a nuca, Yin (...) A mão levada para a frente é Yang, a mão levada para trás, Yin; a mão acima, Yang, a mão abaixo, Yin.
>
> Os termos complementares que servem para definir os movimentos são, em geral, os de mobilidade/imobilidade, flexibilidade/rigidez, abertura/fechamento. Mas, assim como no seio do *Yang* reside o *Yin* e no seio do *Yin*, o *Yang*, assim na imobilidade há mobilidade e na mobilidade, imobilidade. [67]

1.10. Em busca de um equilíbrio dinâmico

Embora no item anterior, à guisa de exemplo, tenhamos identificado alguns elementos como sendo *Yin* e outros *Yang*, é importante retomarmos que nada é puramente *Yin* nem puramente *Yang*. Qual é o melhor professor: o agressivo ou o compreensivo? Qual é o melhor aluno: o extrovertido ou o introvertido? Qual é a melhor sílaba: a tônica ou a átona? Se pudermos optar por uma das alternativas acima, então poderemos também escolher o melhor entre Céu e Terra, Sol e Lua, água e fogo, claro e escuro, caule e raiz... O equilíbrio que se busca não é a opção por uma dessas polaridades em detrimento da outra, mas a harmonia entre ambas. Segundo Boff:

> A lógica do universo e de todos os seres nele existentes é esta: organização — desorganização — interação — reestruturação — nova organização. Nunca há um equilíbrio estático, mas dinâmico e sempre por se fazer. Sempre há a eco-evolução. A virtude principal não é a estabilidade, mas a capacidade de criar estabilidades novas

---

67 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan:*** *arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 54-55.

> a partir de instabilidades. A lógica da natureza não é recuperar o equilíbrio anterior, mas gestar novas formas de equilíbrio aberto. Esta aptidão permite à vida desenvolver-se, produzir a diversidade e perpetuar-se. A vida inventa até a morte para poder continuar num nível superior e mais aberto. [68]

Essa noção de equilíbrio dinâmico é encontrada no símbolo do *T'ai Chi*: em *Yin* há um pequenino círculo *Yang* e em *Yang* há um pequeno círculo *Yin*, representando sementes que geram um pólo dentro do outro. Isso nos leva a considerar que o *T'ai Chi* não está estático, mas num constante movimento circular. É por esse motivo que, algumas vezes, o símbolo do *T'ai Chi* já foi delineado "na forma de dois peixes imbricados, em que os dois pontos correspondiam aos olhos"[69]. Posicionados em semicírculo, o nado dos peixes os fariam alternar constantemente suas posições. Fazendo uma analogia um tanto quanto simplista, poderíamos dizer que o equilíbrio dinâmico é como o "andar de bicicleta": se tombarmos muito para a direita ou para a esquerda, cairemos certamente; se brecarmos repentinamente ou dermos um arranque muito veloz, seremos atirados para a frente ou cairemos para trás. Nem para um lado, nem para o outro; nem rápido, nem parado; nem *Yin* nem *Yang*, estar equilibrado é seguir junto com o movimento, acompanhando seu fluxo dinâmico.

Esse assunto é retratado na obra "Yin-Yang: polaridade e harmonia em nossa vida", onde Market aborda as características *Yin* e *Yang* que geralmente estão presentes tanto nos orientais (que possuem uma orientação mais *Yin*), quanto nos ocidentais (mais *Yang*). Uma síntese das interessantes considerações feitas por Market pode ser encontrada na tabela que transcrevemos a seguir:

---

68 BOFF, Leonardo. ***O despertar da águia**: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade.* 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1998, p. 19.
69 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan:**: arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 49.

OCIDENTE	ORIENTE [70]
Individualista, empreendedor, porém também solitário, egoísta e ambicioso.	Orientação voltada à comunidade; os bens são repartidos, porém os direitos dos indivíduos são menos respeitados.
Voltado ao progresso e às inovações, porém superficial e sem raízes.	Repousa em tradições preservadas, porém agarra-se, com freqüência, às formas, às cerimonias e às idéias ultrapassadas.
Domina o meio ambiente e a natureza, porém destrói o equilíbrio natural com facilidade.	Harmoniza-se melhor com a natureza, porém também sofre muito por sua causa, ou deixa-se dominar pelas circunstâncias.
Voltado para o céu, com ideais elevados e grandes pretensões, porém arrogante e sem sensibilidade para com as necessidades terrenas e corporais.	Pisa com ambos os pés na terra, não tem grandes ilusões, e desconhece qualquer deus Todo-Poderoso no céu. Desprovido de pretensões e sem princípios firmes.
Domina o corpo, mas também é inimigo de seu corpo e repressor das necessidades corporais.	Está em sintonia com o corpo, mas com freqüência é dominado pelas necessidades corporais.
Ativo, ansioso, agressivo, mas incapaz de relaxar e de permitir que a natureza siga o seu próprio curso.	Em sintonia com o seu "eu interior", o seu eixo está em repouso; mas, muitas vezes, perde a iniciativa ao lidar com o mundo exterior.
Pode controlar ou sublimar o ímpeto sexual, mas, muitas, vezes é frio de sentimentos ou desprovido de naturalidade.	Postura natural em relação ao erotismo, mas, muitas vezes, dominado pelos sentimentos e pelas paixões sensuais.
Racional, lógico, sistemático, porém também frio, rígido e unilateral.	Intuitivo, de capacidade sentimental e sensual, porém também irracional, irresponsável, imprevisível e supersticioso.
Os médicos encaram o corpo como máquinas relutantes que precisam ser consertadas com freqüência, através de métodos complicados.	Os médicos compreendem a natureza humana e suas leis curativas, porém os seus métodos são, muitas vezes, irracionais.
A tecnologia é contemplada como uma meta em si mesma e é incentivada ao mais alto florescimento, porém, muitas vezes, já não serve às necessidades humanas.	Somente se utiliza da tecnologia em casos de urgência, e ela não é bem compreendida, daí a necessidade de muitas vezes, dispensar sua ajuda.
Voltado para o mundo exterior e desejoso de causar impressão, perde, entretanto, facilmente o contato com o "eu interior", tornando-se neurótico.	Vive mais em sintonia com a natureza humana e suas necessidades intrínsecas, mas não consegue se afirmar tão bem diante de circunstâncias exteriores.

Certamente esses enunciados seguem plenamente a noção de *T'ai Chi* (equilíbrio entre opostos), segundo a qual "o que é bom não é *Yin*

70 MARKET, Cristopher. ***Yin-Yang:*** *polaridade e harmonia em nossa vida.* São Paulo : Cultrix, 1992, p. 38-39.

ou *Yang*, mas o equilíbrio dinâmico entre ambos, o que é mau ou nocivo é o desequilíbrio entre os dois"[71].

1.11. Pequenas mudanças — grandes alterações

Como apresentamos no item anterior, o símbolo do *T'ai Chi* não está estático, pois *Yin* e *Yang* encontram-se em constante mutação: *Yin* gerando *Yang* e vice-versa. Dessa forma, gradualmente *Yang* nasce e se desenvolve plenamente, enquanto *Yin* decresce e morre. Em contrapartida, enquanto *Yin* surge e se fortalece, *Yang* enfraquece e se vai.

No símbolo do *T'ai Chi*, podemos encontrar esse desenvolvimento gradativo, nos diferentes estágios ou intensidades de *Yin* e *Yang*.

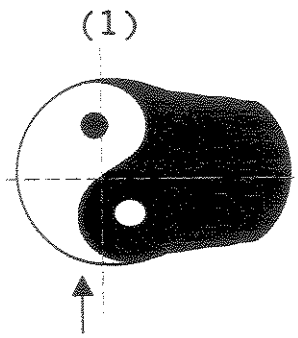
Consideremos, por exemplo, o lado *Yin*. A extremidade pontiaguda e estreita de *Yin* representa seu início, seu nascimento, sua pouca intensidade. A área mais larga, onde está contida a semente *Yang*, é a maturidade, o clímax, o máximo seu potencial, e a extremidade arredondada, justamente por dividir seu espaço com o início do lado *Yang*, é o declínio, o abandono ou a morte de *Yin*.

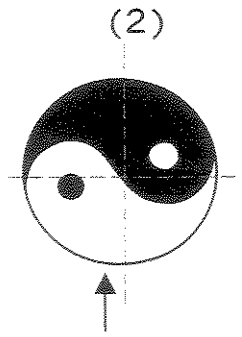
Se analisarmos o lado *Yang*, veremos que acontece o mesmo. Assim, o final de um dá lugar ao começo do outro; a ascensão de um ocorre enquanto o outro declina.

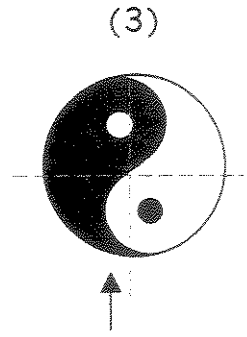
Observemos a seqüência de símbolos e sua respectiva tabela, que apresentamos a seguir:

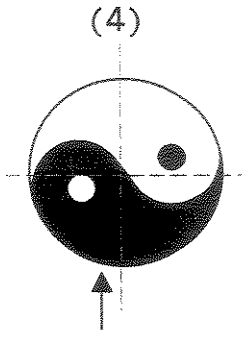
---

71 CAPRA, Fritjof. ***O Ponto de Mutação.*** São Paulo : Cultrix, 1994a, p.33.









Primavera	Verão	Outono	Inverno
Nascer do Sol	Meio-dia	Pôr do Sol	Meia-noite
Nascimento	Crescimento	Envelhecimento	Morte
Firmeza	Rigidez	Flexibilidade	Lassidão
Alegria	Euforia	Tristeza	Depressão
Interesse	Exploração	Acomodação	Desinteresse
Planejamento	Execução	Avaliação	Reformulação

Figura 8: Os ciclos do *T'ai Chi* — esquema elaborado a partir do *I CHING*. (Lima, Luzia M.S., 1999).

Considerando a região localizada no quarto inferior esquerdo dos símbolos, no *T'ai Chi* (1) temos a seta indicando o início ou nascimento de *Yang* e de tudo ao que ele se refere, como a primavera e o amanhecer, por exemplo. Em (2), o símbolo girou 45° em sentido anti-horário e temos, então, a seta apontando para a região onde *Yang* se torna intenso, atingindo o seu potencial máximo. No *T'ai Chi* (3), *Yang* começa perde a intensidade, abrindo espaço para *Yin*, que começa a aparecer. Por fim, em (4), *Yin* atinge seu ponto extremo e, como a todo processo de ascensão segue-se o declínio, *Yin* cede e inicia-se um novo ciclo (1)-(2)-(3)-(4)-(1)-(2)-(3)-(4)-(1)-(2)-(3)-(4)-(1)-(2)...

Sabendo que os ciclos, as oscilações, as mudanças são a constância de todos os eventos, o educador pode planejar sua atuação considerando o padrão da escola, da classe ou do aluno e, ao mesmo

tempo, considerando que este padrão é cíclico, mutável, dinâmico. Consciente dos ciclos, é possível manter uma dinâmica equilibrada de relacionamentos com as pessoas e com o próprio objeto de estudo em questão, de modo a promover qualitativamente a aprendizagem de todo o grupo. Mais ainda, esta consciência dá abertura suficiente para o educador avaliar as aprendizagens, reajustar seu planejamento e empreender as ações corretivas que forem necessárias enquanto ele ainda estiver diretamente envolvido com aquele determinado microssistema.

Mudanças no decorrer do processo educativo são previsíveis, portanto, deveriam fazer parte do planejamento, da avaliação, enfim, do cotidiano escolar. Não se trata de prever exatamente *quais* serão estas mudanças, como se pudéssemos predeterminar *quais* eventos específicos irão ou não acontecer. Por outro lado, não estamos defendendo que um processo educativo bem sucedido acontece por si só, sem que seja necessário seu planejamento, sua análise ou sua avaliação. Trata-se, sim, de considerar e ter a certeza de que, embora o planejamento seja feito (e seja necessário), eventos imprevistos e imprevisíveis acontecerão inevitavelmente, como ciclos. Daí a necessidade de uma constante avaliação das ações educativas empreendidas na escola.

É preciso também uma "avaliação da forma de avaliação" que vem sendo adotada. Sabemos que uma atitude reflexiva sobre os procedimentos educativos e avaliativos é imprescindível no contexto em que a escola está inserida. Infelizmente, ainda não são freqüentes as vezes em que os professores notam ou admitem que suas avaliações são ou estão inadequadas; raramente discutem o assunto e, quando o fazem, equivocados, entendem que a proposta é o esvaziamento dos conteúdos, na intenção de que todos os alunos sejam aprovados. Nesse sentido, concordamos plenamente com André e Passos, quando as autoras afirmam:

> Se as normas que orientam a formulação de juízos de valor, que constituem a base da avaliação, são construções afetadas por fatores psicológicos, componentes axiológicos e valores institucionais e sociais, é preciso, antes de tudo, relativizar o seu poder e sua

> autoridade, tentando diminuir seu peso na produção do fracasso escolar. É preciso desmistificar a objetividade freqüentemente associada à avaliação, denunciar os matizes pessoais que atravessam os julgamentos que lhe servem de base, procurando, assim, não só amenizar o desastre que a avaliação costuma produzir nas relações sociais construídas no cotidiano escolar, mas sobretudo reduzir seus efeitos na fabricação das desigualdades.[72]

Até que *Yin* se transforme em *Yang*, modificações quase que imperceptíveis acontecem incessantemente. Da mesma forma, parece-nos que a avaliação deve seguir o mesmo princípio, ou seja, ela deve servir de baliza para que os ajustes ou as atitudes tomadas, ainda que mínimas, possam alterar decisivamente o curso de todo um processo.

A avaliação, nesse sentido, deve constituir um instrumento que propicie a regulação das aprendizagens e da ação didática, "regulação entendida como intervenção que se realiza num tempo e num espaço, que possibilite a superação das dificuldades e o domínio das aprendizagens fundamentais"[73], e não como uma "guerra contra os diferentes", contra os que não se encaixam no modelo de "bom aluno" que o professor carrega consigo.

Na Educação, como em todos os sistemas, mudanças radicais tendem a gerar ruptura e desequilíbrio. Não resolve, portanto, negar *Yang* em detrimento de *Yin* ou vice-versa, tomando atitudes absolutamente contrárias às que vinham sendo adotadas, ou impondo, severamente, as alterações a serem feitas. Afinal, estamos vivendo um processo gradativo de incorporação de uma nova postura, composta de senso solidário e ético, que valoriza tanto a objetividade de suas "regras disciplinares", quanto a intersubjetividade que nelas estão implícitas, como o respeito, a empatia, a solidariedade, a disciplina, o diálogo e a compreensão. Para que essas mudanças aconteçam de forma harmônica,

---

72 ANDRÉ, Marli E.D.A. e PASSOS, Laurizete F.. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. *in* Aquino, Julio G. (Org.). ***Erro e fracasso na escola:*** *alternativas teóricas e práticas.* São Paulo : Summus, 1997, p. 114.
73 idem, p. 115.

seria importante considerar o que Lao Tzu apresenta no capítulo 63 do *Tao Te Ching*. A seguir, portanto, transcrevemos duas diferentes versões; a primeira delas é a seguinte:

Enfrente a dificuldade
Enquanto ainda é fácil.
Resolva os grandes problemas
Enquanto ainda são pequenos.
Evitar os grandes problemas
Tomando pequenas medidas
É mais fácil do que solucioná-los.
Por isso a pessoa Tao
É previdente e vive com sabedoria,
Realizando grandes coisas
Através de pequenas ações.[74]

E na segunda versão encontramos:

Agir pelo não-agir!
Sede ativos na inatividade!
Achai gosto no desgosto!
Vede o grande no pequeno!
Vede o muito no pouco!
Enfrentai o ódio com amor no coração!
Reconhecei o difícil,
Antes que apareça a sua dificuldade!
Realizai o grande,
Amando o pequeno!
Todo o complicado no mundo
Começa simples!
Todo o grande,
Nasce pequeno!
O sábio não se preocupa com sua salvação,

74 LAO TZU, apud DREHER, Diane. ***O Tao da paz:*** *guia para a paz interior e exterior.* Rio de Janeiro : Campus, 1991, p. 167.

E por isto a encontra.
Quem facilmente promete,
Não merece confiança.
Quem age levianamente
Esbarra com dificuldades.
O sábio prevê as dificuldades,
E por isto as supera.[75]

Quando um aluno sente uma dificuldade específica, obviamente é mais provável que ele supere essa dificuldade se ela for detectada no início, enquanto o aluno tiver apenas dúvidas sobre um assunto. Caso contrário, o que era uma dificuldade inicial, pode se tornar um grande problema, atrapalhando a aprendizagem do aluno naquela área de estudo ou, em casos extremos, levando-o até mesmo à evasão. "Desvias uma polegada, e errarás mil léguas" — diz um provérbio chinês. Assim, "polegadas" são diariamente transformadas em "léguas" na maioria das escolas — léguas tão distantes quanto as filas de espera nos consultórios dos psicólogos, psicopedagogos, neurologistas.

Para Machado, "quando impera a pergunta 'o que a criança tem?', predomina o trabalho em relação ao que 'falta a ela ter'"[76]. E se deixa de lado a responsabilidade do professor por aquilo que ele próprio não tem.

Antes de fazer um encaminhamento indiscrimidado aos especialistas competentes para lidar com "os problemas dos alunos", o professor deveria primeiro rever e modificar a sua própria prática educativa. Aprendendo com os ciclos da natureza e a sutileza de suas alterações, também o educador, em "doses homeopáticas", poderá ser capaz de modificar a representação que faz de seu papel profissional, o seu dia a dia na escola e, quem sabe, a própria escola. Como afirma Schutz:

---

75 LAO TSE. *Tao Te King*. 4ª ed. Trad. Humberto Rohden. São Paulo : Alvorada, 1982, p. 159-160.
76 MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e Fracasso: a produção da queixa escolar. *in* Aquino, Julio G. (Org.). **Erro e fracasso na escola : *alternativas teóricas e práticas.*** São Paulo : Summus, 1997, p. 88

> Variar o local e o ritmo das aulas é uma mudança simples, em comparação com o procedimento pedagógico habitual. E esta mudança pode causar uma enorme diferença em termos da motivação e do nível de entendimento dos alunos, podendo ser implantada com um mínimo de alteração, se comparada ao que a escola normalmente oferece; com uma pequena dose de engenhosidade pode ser posta em prática. [77]

1.12. O ponto de mutação

O momento de transição de *Yin* para *Yang*, ou, de um ciclo para outro, sempre foi um foco de muita atenção no Pensamento Chinês. No clássico *I Ching*, o capítulo 24[☯] inteiro trata especificamente deste momento: "Retorno" (às vezes traduzido também como "Transição" ou "Ponto de Mutação"), onde encontramos a seguinte passagem:

> Após uma época de decadência vem o ponto de transição. A luz poderosa que tinha sido banida retorna. Porém esse movimento não é provocado pela força (...) o movimento é natural e surge espontaneamente. Por isso a transformação do antigo também torna-se fácil. O velho é descartado e o novo, introduzido. Ambos os movimentos estão de acordo com as exigências do tempo e, portanto, não causam prejuízos.[78]

Uma vez que o apogeu do equilíbrio é atingido, um declínio naturalmente ocorre, para dar lugar a um novo patamar de equilíbrio,

---

77 SCHUTZ, Will. ***Profunda simplicidade:*** *uma nova consciência do Eu interior.* 2ª ed. São Paulo : Ágora, 1989, p. 176.

☯ O *I Ching* apresenta 64 hexagramas, derivados da combinação de 8 trigramas, que por sua vez derivam da combinação de linhas *Yin* e *Yang* que representam o Céu, a Terra e a Humanidade. Retorno é o hexagrama nº 24. Não pretendemos nesta tese definir termos como hexagrama, trigrama, linha mutante e assim por diante. Portanto, optamos deliberadamente por chamar Retorno de capítulo , em vez de hexagrama .

78 ***I CHING:*** *o livro das mutações.* 15ª ed. Tradução e comentários de Richard Wilhelm. São Paulo : Pensamento, 1992.p. 92.

como aconteceu com o ciclo de ascensão e queda das civilizações Egípcia, Assíria, Helênica, Islamita e Cristã ortodoxa, por exemplo.

Entendemos que o termo "transição ecológica" seja utilizado por Bronfenbrenner com o mesmo significado de "ponto de mutação". Se considerarmos sua definição, transições ecológicas são:

> ...mudanças de papel ou ambiente, que ocorrem durante toda a vida. Exemplos de transições ecológicas incluem a chegada de um irmão mais jovem, a entrada na pré-escola ou na escola, ser promovido, formar-se, encontrar um emprego, casar, ter um filho, mudar de emprego, mudar de casa e aposentar-se.
> A importância desenvolvimental das transições ecológicas deriva-se do fato de elas quase invariavelmente envolverem uma mudança de *papel*, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade.[79]

Uma "transição ecológica", portanto, tem o mesmo sentido de "ponto de mutação". São momentos freqüentes de mudanças biológicas e circunstâncias alteradas no meio ambiente que, ao mesmo tempo, são "tanto uma conseqüência como uma instigação de processos desenvolvimentais"[80]. Mas, quando esses momentos acontecem?

Segundo Capra[81], quando as estruturas e os comportamentos sociais se enrijecem demais, as pessoas não mais conseguem se adaptar a situações inusitadas. O processo criativo de evolução cultural então é barrado, a sociedade como um todo entra em colapso e, finalmente, desintegra-se. Esta ruptura social é reflexo da falta de flexibilidade e, por conseguinte, da perda de harmonia entre seus elementos; mas, continua o autor, ainda que as idéias fixas e rígidas mantenham-se dominantes,

---

79 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 7.
80 Idem, p. 22.
81 CAPRA, Fritjof. ***O Ponto de Mutação.*** São Paulo : Cultrix, 1994a

minorias criativas começarão a se posicionar em lugares de destaque. Então, como Capra acrescenta:

> As instituições sociais dominantes recusar-se-ão a entregar seus papéis de protagonistas a essas novas forças culturais, mas continuarão inevitavelmente a declinar e a desintegrar-se, e as minorias criativas poderão estar aptas a transformar alguns dos antigos elementos, dando-lhes uma nova configuração. O processo de evolução cultural continuará então, mas em novas circunstâncias e com novos protagonistas. [82]

Esta citação demonstra, com clareza, a situação atual, na qual vemos pequenos grupos de pessoas unirem-se por um determinado fim comum, e, através de propostas delimitadas a uma população específica, atingirem consistentemente seus objetivos.

Na Educação, por exemplo, o desenvolvimento de projetos de trabalho vem ganhando espaço a cada dia. Partindo da iniciativa de grupos restritos, esses projetos geralmente acabam mobilizando um público maior de pessoas, justamente porque aqueles que estão diretamente envolvidos tornam-se multiplicadores das experiências vividas nos pequenos grupos. O comprometimento de poucas pessoas normalmente gera o envolvimento gradativo e, futuramente, o comprometimento de muitas outras. Ao relatar o processo de implantação de projetos de trabalho numa escola de Barcelona, Hernández e Ventura afirmam:

> Já não cabe mais a generalização na educação escolar. Cada contexto de aprendizagem está marcado por um conjunto de fatos e circunstâncias que conformam sua singularidade. O que acontece na escola, o acúmulo de interações e intercâmbios comunicativos que nela se produzem, não pode equiparar-se, de forma alguma, com o que acontece num laboratório ou se reproduz num experimento, nem pode mimetizar-se com o que acontece em outro centro.

---

82 CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação.* São Paulo : Cultrix, 1994a, p. 26.

> Da singularidade, no entanto, pode-se aprender se dirigimos nossa atenção para os modelos de atuação empregados, o marco da reflexão psicopedagógica utilizado ou a atitude profissional desenvolvida numa escola, numa sala de aula ou numa sessão de trabalho." [83]

Atualmente, a globalização dos saberes torna-se controvertida e problemática, levando-nos a um momento de inevitável mutação. Os professores e as instituições educativas já não sabem mais escolher o que devem transmitir, tamanho é o volume de informações que circula imediatamente pelo mundo. Diante dessa realidade, constata-se que a "...impossibilidade de 'conhecer tudo' originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode chegar a conhecer" [84].

Ao que nos parece, estes pequenos focos de mudança estão delineando, pouco a pouco, os novos protagonistas das atuais circunstâncias. O nome destes protagonistas talvez não tenha sido ainda definido. Mas o que eles fizeram para galgar esta posição é imensamente valorizado em nossa cultura: eles aprenderam a aprender.

1.13. O domínio Yang na Educação

Nos itens anteriores, apresentamos a importância de se buscar um equilíbrio dinâmico entre as manifestações *Yin* e *Yang* na vida cotidiana e na Educação, posto que esse equilíbrio é uma garantia de harmonia entre tudo e entre todos. Falamos também da oscilação sutil entre um princípio e outro, que na natureza é feita através de mudanças pequenas, às vezes imperceptíveis, mas que, no conjunto de suas ações, se torna inegavelmente consistente. Se atentamos para as características

---

83 HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. ***A organização do currículo por projetos de trabalho.*** 5ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998, p. 17.
84 Idem, p. 49.

ocidentais, entretanto, é fácil ver que temos valorizado sistematicamente o pólo *Yang* em detrimento do *Yin*, como apresenta Boff:

> O taoísmo, em sua sabedoria milenar, ensina que estas duas energias [Yin e Yang] devem ser balanceadas para que a evolução se faça de forma dinâmica e ao mesmo tempo harmônica. Isso não ocorreu com a nossa cultura ocidental, materialista, industrialista e predadora. Ela enfatizou muito mais o yang do que o yin. Por isso permitiu que o racional recalcasse o emocional, que a ciência se inimizasse com a mística, que o poder negasse o carisma, que a concorrência prevalecesse sobre a cooperação e a exploração da natureza negasse o cuidado e a veneração. Este desequilíbrio originou o patriarcalismo, o antropocentrismo e a pobreza espiritual que estão na base de nossa crise civilizacional dos dias de hoje. Somente com a integração da força yin, do feminino, podemos proceder às correções necessárias e fazer uma experiência integradora da realidade.[85]

Vemos, claramente, que o conhecimento racional prevalece sobre a sabedoria intuitiva, a ciência sobre a religião, a competição sobre a cooperação, o professor sobre o aluno, a exploração de recursos naturais sobre a sua conservação, além da valorização da mente sobre o corpo, como se fossem entidades totalmente separadas.

A célebre frase de Descartes, "Cogito, ergo sun" — "Penso, logo existo", marcou enfaticamente este pensamento racional de nossa cultura e nos encorajou a nos retirarmos para nossas mentes. Esquecemos como "pensar" com nossos corpos e de que modo usá-los como agentes do conhecimento. Assim fazendo, também nos desligamos do nosso meio ambiente natural, deixando de comungar e cooperar com sua rica variedade de organismos vivos.

---

85 BOFF, Leonardo. ***O despertar da águia***: *o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade.* 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1998, p. 111.

Segundo Capra[86], a exploração da natureza, ao longo dos tempos, tem andado de mãos dadas com a exploração das mulheres. A Terra (*Yin*), que simboliza uma nutriente e benévola mãe, analisa o autor, também é vista como uma fêmea selvagem e incontrolável, que deve ser dominada pelo homem (*Yang*). Nesta situação, *Yin* e *Yang* não se apresentam como "opostos complementares", mas como "opostos contrários", onde *Yang* claramente domina, reprime e impede o aflorar de *Yin*. Os resultados desse domínio, certamente conhecidos, têm vários nomes: "efeito estufa", "repetência" e "evasão escolar" são apenas alguns deles.

Na Educação, o domínio *Yang* é representado por professores detentores e depositários do saber. Quanto aos alunos, a "auto-afirmação é recompensada no que se refere ao comportamento competitivo, mas é desencorajada quando se expressa em termos de idéias originais e questionamento da autoridade"[87]. Este relacionamento — que envolve o processo de interação entre o aluno e as situações didático-pedagógicas, mediadas pelo professor — acontece dentro de um posicionamento hierárquico negativo: o professor é aquele que detém o conhecimento, está sempre certo e o aluno é o réu a ser penalizado. Isso, todavia, está mudando paulatinamente. Hoje em dia, a mão-de-obra qualificada é aquela que produz respostas novas para antigos problemas, ou que propõe novos problemas para serem resolvidos de forma inovadora. Então, a própria postura do professor está se alterando em função dessa necessidade sócio-econômica que começa a se delinear.

A velocidade com que uma informação é reformulada ou uma hipótese refutada nos leva a prever que, em breve, um conteúdo conceitual ensinado na escola não terá mais que dois ou três anos de validade. Além disso, a facilidade com que navegamos pelas informações jamais permitirá ao professor ter como tarefa primordial a transmissão de informações. Terá, sim, que ser um gerenciador delas. Mas isso não poderá acontecer

---

86 CAPRA, Fritjof. ***O Ponto de Mutação.*** São Paulo : Cultrix, 1994a.
87 Idem, p. 41.

enquanto os "gerenciadores de informações" estiverem seguindo um modelo de produção em série, com hierarquias rígidas de altos e largos degraus — posicionamentos próprios de uma orientação predominantemente *Yang*. Pelo contrário, a esses gerenciadores cabe valorizar respostas criativas, imprescindíveis para a nossa evolução e autotranscendência. Por isso, afirmamos: o ideal seria que a maioria das situações educativas fossem um desafio à criação — o que implica alterar nossos antigos valores, nossas prévias concepções, harmonizando *Yin* e *Yang*.

Em "Conspiração Aquariana", Ferguson[88] apresenta uma série de pressuposições do velho paradigma de Educação. Analisando-os, vemos que eles se coadunam com o perfil *Yang* ocidental ao qual nos referimos anteriormente. A autora apresenta também pressuposições do novo paradigma do aprendizado, apontando um perfil mais harmônico e equilibrado, ao nosso ver, "um perfil T'ai Chi de Educação". As pressuposições de Ferguson, demonstram, a seguir, na coluna esquerda, a predominância a *Yang* e, na direita, a tão desejada complementaridade entre *Yin-Yang*:

PRESSUPOSIÇÕES DO VELHO PARADIGMA DE EDUCAÇÃO	**PRESSUPOSIÇÕES DO NOVO PARADIGMA DO APRENDIZADO**
Ênfase no *conteúdo*, adquirindo um conjunto de informações "corretas", de uma vez por todas.	Ênfase em aprender como aprender, como fazer boas perguntas, prestar atenção às coisas, manter-se aberto aos novos conceitos e a avaliá-los, ter acesso à informação. O que agora se "sabe" pode mudar. A importância do *contexto*.
Aprendizado como um *produto*, uma destinação.	Aprendizado como um *processo*, uma jornada.
Estrutura hierárquica e autoritária. Recompensa o conformismo, desencoraja a divergência.	Igualitária. Sinceridade e divergências permitidas. Alunos e professores se vêem uns aos outros como gente, não como funções. Encoraja a autonomia.
Dor e doenças são completamente negativas.	Dor e doenças são informações sobre conflitos e desarmonias.
Estrutura relativamente rígida, currículo predeterminado.	Estrutura relativamente flexível. Crença em que há muitos caminhos para ensinar-se determinado assunto.

88 FERGUSON, Marilyn. ***A Conspiração Aquariana.*** Rio de Janeiro : Record, s/d.

Progresso controlado, ênfase nas idades "apropriadas" para certas atividades, segregação por idade. Compartimentado.	Flexibilidade e integração por grupos de idade. O indivíduo não é automaticamente limitado em qualquer assunto pela idade.
Prioridade na realização.	Prioridade na auto-imagem como geradora de realização.
Ênfase no mundo exterior. A experiência interior com freqüência considerada inapropriada na moldura escolar.	A experiência interior encarada como contexto para o aprendizado. Uso de imagens, relatos de histórias, diários de sonhos, exercícios de "centralização" e encorajamento da exploração de sentimentos.
Desencorajamento de dúvidas e do pensamento divergente.	Encorajamento das dúvidas e do pensamento divergente como parte do processo criativo.
Ênfase no pensamento analítico linear, do cérebro esquerdo.	Esforço na educação para todo o cérebro. Aumento da racionalidade do cérebro esquerdo com estratégias holísticas, não-lineares, intuitivas. Ênfase, na confluência e na fusão dos dois processos.
A rotulação (corretivo, dotado, cérebro em disfunção mínima, etc) contribui para o autopreenchimento de vaticínios.	A rotulação usada apenas em um papel consagrado pelo uso e não como uma avaliação fixa que arruina a carreira educacional do indivíduo.
Preocupação com normas.	Preocupação com a realização do indivíduo em termos de potencial. Interesse em testar os limites exteriores, transcendendo os limites visíveis.
Confia principalmente no conhecimento teórico e abstrato, no "conhecimento livresco".	O conhecimento teórico e abstrato amplamente complementado por experimentos e pela experiência não só nas salas de aula como fora delas. Viagem ao campo, aprendizagem, demonstrações, visitas à especialistas.
Salas de aula planejadas para eficiência e conveniência.	Preocupação com o ambiente do aprendizado; iluminação, cores, arejamento, conforto físico, necessidade de privacidade e de interação, atividades calmas e fartas.
Burocraticamente determinadas, resistentes aos anseios da comunidade.	Encorajamento dos anseios da comunidade, até mesmo do controle pela comunidade.
A educação é encarada como necessidade social durante um certo período de tempo, para inculcar um mínimo de capacidade e treinamento para o desempenho de determinado papel.	A educação é vista como um processo que dura toda a vida, relacionado apenas tangencialmente com a escola.
Aumento de confiança na tecnologia (equipamento audiovisual, computadores, fitas, textos), desumanização.	Tecnologia apropriada, relacionamento humano entre professores e educandos são de importância fundamental.
O professor proporciona conhecimentos. Rua de mão única.	O professor é um educando também, aprendendo com seus alunos.

Considerando as palavras de Ferguson, vemos propostas de mudanças radicais na Educação, no sentido de torná-la mais branda do que tem sido em geral, pelo menos até o momento. Encontramo-nos, então, diante de um aparente paradoxo: para se atingir uma educação *branda*, é necessária uma mudança *radical*. O paradoxo "brando/radical" é apenas aparente, porque radical não é a forma como essas modificações devem se dar, mas sim a diferença entre a postura atual e a postura que se pretende construir a partir das alterações educacionais propostas.

Ressaltamos que mudança nenhuma é positiva, quando vem em forma de imposição. O ideal é que todo o sistema participe de e se comprometa com um processo coletivo de desconstrução e reconstrução da realidade. Deixar de exercer poder, de ser dominador e de ter a ilusão de que se pode comandar as pessoas e as situações, certamente é algo bastante difícil para o ocidental, que há tanto tempo está habituado a ter uma postura mais *Yang*.

Assim, a transformação necessária na Educação é bastante abrangente e deve modificar principalmente um conceito que lhe é subjacente: o de que o crescimento acontece apenas num sentido *quantitativo* de produção. "Desconstruído" esse conceito, veremos que será necessária uma melhor distribuição de tudo o que já possuímos, investindo, primeiro, no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de interiores, onde incluem-se as "relações interiores".

A melhor escola, então, não será aquela que possuir *mais* microcomputadores, *mais* material didático, *mais* departamentos, *mais* professores, *mais* alunos ou for a *mais* cara (o que é um absurdo!). Será aquela que souber tirar o *melhor* e mais *qualitativo* proveito dos professores e dos alunos, valorizando o potencial que cada um tem a desenvolver. Isso provavelmente fará com que as pessoas vejam a Educação como uma fonte de investimento, não de despesas. Além disso, investir no lado humano dos recursos educacionais também implica mudança de antigas crenças, como, por exemplo, a de que o estudo e o trabalho são incompatíveis com o prazer.

A Educação não precisa ser do jeito de que nos lembramos. Trabalhar pode ser gostoso. Estudar pode gerar felicidade. Acontece que nosso "modo *Yang* de ser e pensar" tem-nos feito confundir pessoas sérias com pessoas sisudas, atividades sérias com atividades maçantes, aulas sérias com monólogos e alunos sérios com alunos calados. Portanto, concordamos com Pascoal, quando afirma:

> Para todas as crianças, mas principalmente para as crianças das classes menos favorecidas, a escola precisa trazer satisfação; essas crianças necessitam sentir prazer nas atividades escolares. Embora não se entenda como fácil possibilitar vivências de prazer cultural a crianças e adolescentes que vivem toda espécie de dificuldades, a escola tem a difícil tarefa de convencer também essas crianças de que é possível encontrar satisfação através da cultura escolar e nesse sentido a escola deve levá-las a conseguir uma satisfação diferente da que encontra em outro lugar; uma satisfação própria, especial. [89]

Realmente, precisamos trazer mais prazer para a escola, mas não podemos nos esquecer que os valores educacionais acompanham os valores sociais. Em termos profissionais, as atividades que hoje em dia têm maior valor são aquelas que criam bens caros e duradouros, como arranha-céus, aviões e ogivas nucleares (prova disso é o salário discrepantemente alto daqueles que se destacam em tais áreas).

Esse valor certamente é contrário ao que se apresenta na visão da Ecologia Profunda ou do Pensamento Chinês. Os monges do Tibete, por exemplo, consideram a culinária ou a jardinagem um tipo de prática meditativa muito valorosa. Os artistas marciais costumam prezar pela limpeza dos locais onde desenvolvem sua prática, como sinal de igual "limpeza interior". Para eles, repetir muitas vezes um mesmo trabalho ajuda a reconhecer a impermanência das coisas, os ciclos da natureza e a ordem dinâmica do universo. Como Capra afirma:

---

89 PASCOAL, Míriam. ***O Prazer na escola.*** Tese de Doutorado, Campinas : Unicamp, Faculdade de Educação, 1998, p. 93-94.

> O trabalho "ordinário", como o significado da palavra indica, está em harmonia com a ordem que percebemos no meio ambiente natural. Tal consciência ecológica perdeu-se em nossa cultura atual, onde o valor mais alto foi associado ao trabalho que cria algo "extraordinário", algo fora da ordem natural. Não surpreende que a maior parte desse trabalho altamente valorizado esteja agora gerando tecnologias e instituições extremamente perniciosas para o meio ambiente natural e social.[90]

Devemos, pois, ter consciência de que todos os tipos de atividades são importantes. Por isso, o educando deveria vivenciar diferentes tarefas, atividades e profissões durante sua formação. Tais oportunidades dariam mais segurança para que ele fizesse uma escolha provavelmente mais adequada às suas características, valores, gostos, aptidões ou oportunidades de desenvolvimento futuro. Tais vivências poderiam também estar sensibilizando o aluno, levando-o a refletir e valorizar um pouco mais as funções que geralmente ficam à margem da sociedade.

Felizmente, nossa experiência e convívio com escolas (principalmente dos Estados de São Paulo e Minas Gerais), tem-nos mostrado que, em algumas, há a busca por uma junção escola-sociedade, teoria-prática, estudo-trabalho. Infelizmente, essa busca ainda se configura como meras iniciativas isoladas, se considerarmos o universo de instituições educativas existentes no Brasil.

---

90 CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação.* São Paulo : Cultrix, 1994a, p. 244.

1.14. A Ciência da Motricidade Humana em sua visão pedagógica

> A escola realiza sua função social através de sua matéria-prima: o conhecimento. Através dele, **diferentes aprendizagens devem tornar-se competências. Essas aprendizagens formam o currículo escolar.** O currículo deve ser norteado pela própria realidade e não ser interpretado como algo estático; **deve ser tão dinâmico quanto a sociedade**. (...) No entanto, nossas escolas parecem desconsiderar a realidade vivida pelos alunos. (...) **é bastante comum observarmos atitudes que levam ao individualismo, ao consumismo, à competição**. O currículo escolar transmite, de forma não explícita, **o autoritarismo, a agressividade, a submissão e o medo através das práticas escolares**. E mais do que isso, **a escola ensina a obedecer, e não a questionar, a aceitar como verdadeiros os discursos ouvidos** (...) [Há, também, a] **falta de elos de ligação entre a educação informal e a formal, o que faz com que a vivência da criança, o seu mundo, lá fora, não seja levado em consideração.**[91] (grifo nosso)

Esta análise de Pascoal sobre a realidade educacional brasileira, nos mostra que a escola tem mais reproduzido valores anti-sociais (individualismo, competitividade, autoritarismo, agressividade, submissão), do que contribuído para que as diferentes aprendizagens dos alunos (e dos professores!) transformem-se em competências pró-individuais e, ao mesmo tempo, pró-sociais. Para viabilizar essas aprendizagens, como a própria autora apontou acima, a Educação deveria trazer para o seu cotidiano a realidade vivida pelo aluno. Para isso, há que se pensar: "o que faz um aluno quando não está na escola?", "como é o seu dia a dia na família, no trabalho, na sociedade?", "onde e com quem ele vive e mora?", "quais são as áreas de conhecimento pelas quais ele mais se interessa?"

---

91 PASCOAL, Míriam. ***O Prazer na escola.*** Tese de Doutorado, Campinas : Unicamp, Faculdade de Educação, 1998, p. 142.

Todas essas perguntas nos remetem a uma palestra que o professor Régis de Morais[9] proferiu, em Agosto de 1998, sobre "a Educação numa sociedade enferma". Em sua interessante exposição, analisou o cotidiano das crianças que hoje estão nas escolas e demais instituições de ensino, alertando para a existência de duas categorias diferentes de "menor abandonado": há o menor abandonado nas ruas (aquele que vai à escola ansioso pela hora da merenda, que fica pedindo esmolas nos cruzamentos das avenidas movimentadas e que toma conta dos carros em troca de alguns centavos); mas há também o menor abandonado na frente da televisão (aquele que freqüenta as mais elitizadas escolas, que faz cursos de computação, tênis, natação, e que, finalmente, quando está em casa, passa horas absorto diante de seus "pais virtuais", às vezes a TV, às vezes o microcomputador, procurando fazer com esses pais ligações afetivas mais virtuais ainda).

Há ainda a categoria do "menor não abandonado", que também devemos considerar. São aqueles que vão à escola, que chegam em casa, que fazem as tarefas, mas que não vêem a hora de livrarem-se de tudo isso para poderem brincar na rua com os colegas, esticar um barbante entre dois postes e jogar vôlei, riscar o chão com um pedaço de tijolo para marcar os campos (e as regras) da queimada, pular amarelinha, andar de bicicleta, pular corda, jogar bola, brincar de boneca, de carrinho... e, depois de tudo isso, voltar para casa e, na hora de dormir, deixar estampada no rosto a felicidade que sentiu nesta última parte do dia. Com pesar, presenciamos as crianças entrando na escola, mas deixando essa felicidade do lado de fora dos portões. Mesmo quando o professor viabiliza o lúdico, o brincar, o jogar, normalmente ele não desce de seu patamar autoritário, manipula e controla o tempo, as regras, a organização, procurando fazer com que tudo saia como ele previamente estipulou. Analisando esta situação, Porto afirma:

---

[9] Autor do livro Violência e Educação, citado nesta tese, Régis de Morais tem mais de 30 publicações na área da Educação.

> Criar não é necessário. Criticar é totalmente dispensável. O conhecer a si próprio e aos membros do grupo não é nada relevante. Mudar alguma coisa é sinal de perigo e ameaça. Essas regras fazem parte do processo educativo? Acredito que não. Para acontecer o processo educativo tudo isso deve desenrolar-se de forma contrária, permitindo à criança, vivendo num mundo de relações e comunicações, a descoberta de si mesma e dos outros.[92]

Mas, antes de tecer tal consideração, a autora já havia deixado bastante claro o seu posicionamento:

> Com isso não quero dizer que a criança pode e deve fazer tudo o que quiser e em quaisquer momentos. Deve, sim, o professor cumprir o seu papel de mediador, sendo um interlocutor de mensagens e informações; ser flexível no tocante às mudanças do planejamento e do programa de curso; mostrar às crianças que elas devem ter limites; possibilitar troca de experiências da criança com o meio, envolvendo o espaço, as outras crianças e o próprio professor; procurar entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano de um modo geral, para poder desempenhar o seu papel de educador. (...) não podemos perder de vista que a relação professor-aluno deve fluir dessa maneira, possibilitando à criança um desenvolvimento global, benéfico às próximas etapas da vida, tornando-a um ser possuidor de qualidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas, sendo humana e sensível.[93]

Tendo em vista as propostas da autora, entendemos que trazer o cotidiano familiar e social dos alunos para o processo educativo não é uma tarefa qualquer, mas, ainda assim, há caminhos para uma aproximação. A escola poderia, por exemplo, delegar ao aluno a responsabilidade de também zelar pela limpeza das salas de aula e de demais ambientes, dar manutenção às cadeiras, mesas e paredes, fazer a merenda escolar, cuidar das plantas e dos jardins, inventar novas regras para as brincadeiras de rua, desenvolver pesquisas com os alunos junto à comunidade, promover "atividades mais ativas" em sala de aula (durante

---

92 PORTO, E.T.R.. Mensagens corporais na pré-escola: um discurso não compreendido, *in* MOREIRA, Wagner Wey (org.). ***Corpo presente.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 105.
93 Idem, p. 95.

as quais ele pudesse movimentar-se, expressar-se, manifestar-se perante os colegas e professores)...

Poderíamos fazer uma lista imensa de procedimentos possíveis, que podem ser propostos não de forma coercitiva, mas cooperativa. Dependendo de "como o convite é feito", o aluno pode sentir-se valorizado ao pintar uma parede, sua auto-estima pode se elevar e seu comportamento em geral pode ser alterado, positivamente, diante de todo o processo educativo que ocorre na escola. Por outro lado, também dependendo de "como a obrigação é estipulada", o aluno pode sentir-se humilhado ao pintar a mesma parede.

Na verdade, todos esses procedimentos implicam uma tomada de consciência de todos os participantes do processo de mudança educacional. Segundo afirma Schutz, "através da tomada pessoal de consciência, eu, como estudante, estou em posição de propiciar a minha própria educação. Posso perceber o que quero aprender e como faze-lo"[94]. Então, se a escola oferecer uma variedade de opções e condições para que os estudantes tenham um desenvolvimento ótimo, realizem seus "desejos de aprender", planejando e avaliando os caminhos que percorrem, provavelmente eles se tornarão conscientes da importância de buscar "ser cada vez melhor, por melhor que já sejam". Assim, acrescenta o autor, os alunos "aprendem a honestidade ao se conhecerem integralmente e assumem responsabilidade por seu crescimento enquanto seres humanos"[95].

Tudo isso certamente implicaria uma *mudança de atitude* por parte das pessoas envolvidas no processo educativo. Para que tais procedimentos pudessem ocorrer de maneira positiva, dependeriam da colaboração, ou melhor, do comprometimento de todos os funcionários da instituição, como também dos professores e diretores, afinal, como afirma Manuel Sérgio:

---

94 SCHUTZ, Will. ***Profunda simplicidade:*** *uma nova consciência do Eu interior.* 2ª ed. São Paulo : Ágora, 1989, p. 177.
95 Idem, ibidem.

> ... o homem não é tão-só o simples indivíduo biológico, perdido na eco-organização, mas o ser eminentemente social, que exige a diversidade de dos indivíduos na unidade da espécie... [96]

Para que houvesse uma Educação *integradora*, obviamente, deveriam estar *integradas* todas as atividades humanas presentes no dia a dia das instituições. Parafraseando Manuel Sérgio: a *diversidade* de ações na *unidade* da escola; isto viabilizaria que o aluno transformasse em procedimentos os conceitos que ele forma no decorrer de suas aprendizagens, o que poderia igualmente levá-lo a ter atitudes coerentes com esses seus conceitos e procedimentos.

Daí a necessidade de propostas que destinem igual valor aos quocientes intelectual, afetivo e motor dos educandos, promovendo experiências tanto individuais quanto grupais, como é o caso da Educação Motora. Tendo seu ponto de ancoragem na Ciência da Motricidade Humana, que contempla a pessoa como um *"ser integral"*, as ações educativas da Educação Motora direcionam-se para uma *"práxis integral"*. Devemos considerar, como afirma Manuel Sérgio, que essa ciência postula uma relação gratificante e solidária entre homem e natureza, não por uma questão de produção ou de consumo:

> ...mas pela descoberta de um novo modelo cultural donde ressalte um vínculo ético e afectivo com o cosmos. A este ângulo de visão, a motricidade (...) é a dimensão fundamental do operar humano[97].

A práxis integral da Educação Motora consiste, segundo nosso entendimento, na concretização de toda a teoria que apresentamos até o momento. Ora, buscar um vínculo afetivo e ético com o cosmos significa buscar o *Tao*, manter um equilíbrio dinâmico entre *Yin* e *Yang*, e atingir uma consciência ecológica, onde o Eu, o livre-arbítrio, a autonomia

---

96 MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade Humana*** — *uma nova ciência do Homem!* Lisboa : Desporto, s/d, p. 19.
97 Idem, p. 18.

e as influências externas perdem o sentido. Essa busca — pelo menos em nosso mundo físico, tridimensional, observável pelo homem comum — só pode se dar através da motricidade: o operar humano.

1.15. Da Educação Física para a Educação Motora

Se é pela motricidade que o homem descobre-se e descobre a sua relação com a natureza, ***então*** nos parece imprescindível atentarmos para uma educação que seja motriz, uma Educação Motora. Embora esse "se — então" seja no mínimo plausível, esta não tem sido uma lógica freqüentemente considerada nem posta em prática na grande maioria das escolas. Como Moreira aponta, a tradição educativa positivista demonstra-se racional, abstrata, individualizante; nela os alunos evoluem por suas próprias potencialidades, ou seja, por sua "capacidade de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase à idéia, ao privilégio cognitivo, em detrimento do corpo como um todo" [98].

Como considerar o corpo como um todo e proceder adequadamente a uma Educação Motora? Há inúmeras maneiras. Elas estão à nossa disposição, em qualquer disciplina e por toda parte do ambiente educacional, como é o caso das formas de aproximação entre a educação formal e informal que apresentamos no item anterior. Além delas, a Educação Motora pode também se dar através da pintura de um quadro, da organização criativa de uma sala de aula, de uma conversa entre colegas ou entre professor e alunos, da composição e do canto de uma música, do recolher e reciclar um lixo... são verdadeiramente incontáveis os "recursos" que estão nas mãos do educador criativo. Para os mais acomodados, entretanto, esses recursos são apenas parte estática

---

98 MOREIRA, Wagner Wey. Corpo pressente num olhar panorâmico, *in* MOREIRA, Wagner Wey (org.). ***Corpo pressente***. Campinas : Papirus, 1995, p. 28.

do mobiliário ou corriqueiros acontecimentos diários, dentro da monotonia que parece ser, para eles, a tarefa de educar. É como Freire ressalta muito bem:

> Quer dizer que pensamento pode ser educado e audição ou tato não podem? Estranho nosso conceito de Educação. O raciocínio lógico fica por conta da sociedade e a sensibilidade fica por conta da natureza. Pior é que não fica. (...) Pintar uma sala de aula, para que ela fique colorida em vez de cinzenta, é fazer Educação Motora. **Os sentidos são corpo, são sentir e representar, são sentir e expressar.** (...) Tanto quanto os sentidos não podem ficar à mercê da natureza, não podem crescer como um vegetal, também a motricidade precisa ser educada. **É livre para falar o homem que aprendeu a falar; é livre para ficar imóvel o homem que aprendeu a ficar imóvel,** e assim por diante. (...) Do ponto de vista da prática da Educação Motora, **a educação da motricidade significa educar as habilidades motoras que permitem ao homem expressar-se.** [99] (grifo nosso)

Prestemos bastante atenção na afirmativa do autor: "a educação da motricidade significa educar as habilidades que permitem ao homem expressar-se". Se considerarmos que as pessoas se expressam em todos os momentos da vida e que a escola deve viabilizar ao máximo a expressão adequada do aluno em relação ao mundo, nos parece clara a necessidade de que a Educação do ser humano, como quer Freire[100], seja uma educação de corpo inteiro (e não apenas de cabeças!). Uma educação motriz que ocorre, quer queiramos ou não, em todas as situações vividas na escola (e fora dela também!).

Quando não se atenta para isso, educa-se para a imobilidade, a rigidez, a inflexibilidade. Do contrário, abre-se para a transcendência, para novas descobertas, novas realizações. Como afirma Manuel Sérgio[101], é pela motricidade e com o corpo que a pessoa expressa o que sente e pensa, e buscando o mais — transcender; pela mesma via, a

---

99 FREIRE, João Batista. Antes de falar de Educação Motora. *in* DE MARCO, Ademir (org.). ***Pensando a Educação Motora.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 40/41.
100 FREIRE, João Batista. ***Educação de corpo inteiro:*** *teoria e prática da educação física.* São Paulo : Scipione, 1991.
101 MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade Humana*** — *uma nova ciência do Homem!* Lisboa ; Desporto, s/d.

pessoa percebe não apenas o mundo que a cerca, mas o próprio mundo interior. O corpo-totalidade interage, percebendo, conhecendo, reconhecendo, sentindo a si próprio e ao mundo de diversas maneiras e intensidades.

Assim, quando tocamos uma rosa, por exemplo, "nossos dedos a reconhecem", percebendo sua suavidade e compreendendo que se trata de uma flor. Quando estamos com fome, nosso estômago "pensa" que é hora de buscar alimento. Quando enfrentamos um desafio ou um situação conflituosa, o corpo todo reage ou com grande energia para resolver o caso, ou sem energia, como forma de fuga ou de esquiva. Nós reconhecemos, nós pensamos, nós reagimos, com movimento, com razão, com emoção.

Por isso, é necessário destacarmos bem: ao defendermos a Educação Motora, estamos falando de algo diferente do que vem sendo desenvolvido pela educação física escolar, ou seja, diferente da prática de muitos professores que, embora de forma um pouco mais branda, ainda hoje imprimem a esta área de conhecimento um modelo militar originário da Europa dos séculos XVII e XVIII, claramente apresentado por Foucault:

> Segunda metade do século XVIII: o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos...[102]

E, desconcertantemente, Foucault esclarece:

> Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna

---

102 FOUCAULT, Michell. ***Vigiar e punir:*** *história da violência nas prisões.* 11ª ed. Petrópolis : Vozes, 1994, p. 125.

> hábil ou cujas forças se multiplicam. (...) "O Homem-máquina" de La Metrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de "docilidade" que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado... [103]

As propostas pedagógicas da Educação Motora são diametralmente opostas a essa visão de adestramento, que tem a explícita intenção de transformar pessoas em corpos dóceis, obedientes e, preferencialmente, medíocres. Por esse motivo, formou-se uma corrente de estudiosos que propõe uma mudança de nomenclatura, passando de "Educação Física" para "Educação Motora"[104]. Todavia, a "Educação Física" está e, certamente, vai ficar presente em nosso vocabulário durante muito tempo. O importante, na realidade, não está no nome dado à disciplina, mas naquilo que temos feito com ela. A tônica da questão está naquilo que a educação física representa para os alunos, e naquilo que a educação motora poderá vir a representar, como bem ressalta Freire:

> O termo educação motora por si só não representa mudança substancial no campo de conhecimento de que estamos falando [educação física]. Porém, em torno dele, uma série de práticas, de rituais, de atitudes pode ser realizada, carregando-o de significados. Entre outras coisas, pode significar a menção de uma dimensão humana que remeta para a dimensão total humana. [105]

Não podemos mais continuar identificando a "Educação Física" como a educação "do" físico, como o adestramento de uma habilidade motriz nem como uma disciplina ou um departamento isolado, à parte da Educação. Optar por "Educação Física" ou por "Educação

---

103 FOUCAULT, Michell. ***Vigiar e punir:*** *história da violência nas prisões.* 11ª ed. Petrópolis : Vozes, 1994, p. 125-126.
104 Em 1994 foi realizado I Congresso Internacional de Educação Motora, promovido pelo Departamento de Educação Motora da FEF/Unicamp, contando com a presença dos maiores expoentes mundiais no assunto, como Jean Le Boulch, Manuel Sérgio e outros.
105 FREIRE, João B.. Antes de falar de educação motora. *in* De Marco, Ademir. ***Pensando a educação motora.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 38.

Motora" não é uma mera preferência ou mudança conceitual, pois "a discussão aprofundada do termo deve gerar mudanças no nível da consciência profissional e da prática cotidiana"[106]. Trata-se de tomar consciência de que o corpo não é um departamento isolado da mente, que possa ser modificado sem que o todo se modifique também, afinal, como o De Marco coloca:

> Eu sinto com minha mente, movimento-me com meu corpo, e movimento-me com minha mente e sinto com meu corpo, assim, não é possível separar essas estruturas e esses processos. Não posso falar do meu corpo para o meu corpo, sem ser o meu corpo.[107]

Todavia a herança que a educação física carrega de uma postura dicotômica entre corpo e mente, entre cognição e motor, é ainda bastante visível:

> A educação física, assim concebida, revela toda sua tradição cultural, carrega todos os signos tatuados em sua trajetória histórica, estando, portanto, com seu corpo atravessado por marcas, por estigmas que deverão ser removidos na transcendência epistemológica de novos olhares-conhecimentos. Não há como compatibilizar substâncias diferentes. Na caminhada para novos paradigmas, os paradigmas anteriores deixam de ter valor hegemônico.[108]

Por esse motivo é que optamos, neste estudo, pelo termo Educação Motora e não Educação Física. Embora possam ser considerados sinônimos, o nome "educação física" traz impresso em si todo o simbolismo dualista de sua longa história. A Educação Motora, segundo Moreira, busca a relevância dessa área de conhecimento no contexto da educação escolar, revendo valores em que:

---

106 DE MARCO, Ademir. Educação Física ou Educação Motora?. *in* DE MARCO, Ademir (Org.). ***Pensando a Educação Motora***. Campinas : Papirus, 1995, p. 34.
107 Idem, p. 27.
108 MOREIRA, Wagner Wey. Corpo pressente num olhar panorâmico. *in* MOREIRA, Wagner Wey (org.). ***Corpo pressente***. Campinas : Papirus, 1995, p. 31.

- o corpo-objeto da educação física ceda lugar para o corpo-sujeito da educação motora;
- o ato mecânico no trabalho corporal da educação física ceda lugar para o ato da corporeidade consciente da educação motora;
- a busca frenética do rendimento da educação física ceda lugar para a prática prazerosa e lúdica da educação motora;
- a participação elitista da educação que reduz o número de envolvidos nas atividades esportivas da educação física ceda lugar a um esporte participativo com grande número de seres humanos festejando e se comunicando na educação motora;
- o ritmo padronizado e uníssono da prática de atividades físicas na educação física ceda lugar ao respeito pelo ritmo próprio executado pelos participantes da educação motora. [109]

Como veremos mais adiante, Entendemos que o Kung Fu compartilha essa visão de movimento, configurando-se como uma expressão da "Educação Motora". Embora o importante não seja, simplesmente, mudar o nome de Educação Física para Educação Motora, "a mudança de atitude exige o grafar de palavras que revelem o comprometimento da força dos novos conceitos"[110]. Então, quando aqui utilizarmos o termo "educação física", o faremos em plena concordância com o que Moreira apresenta:

> ...educação física, sinônimo de motricidade humana, refere-se à área de conhecimento de uma possível ciência que se preocupa com o movimento hominal e humano. Já a educação física, sinônimo de educação motora, destina-se ao ramo pedagógico da possível área científica mencionada anteriormente, inclusive na forma de uma disciplina curricular no interior da escola.[111]

É a esta educação física, elucidada por Moreira, que nos referimos, seja como sinônimo de motricidade humana, ou como sinônimo de educação motora; uma educação física que corresponde a uma

---

109 MOREIRA, Wagner Wey. Perspectivas da Educação Motora na Escola. *in* De Marco, Ademir (org.). ***Pensando a educação motora.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 101-102.
110 MOREIRA, Wagner Wey. Corpo pressente num olhar panorâmico. *in* MOREIRA, Wagner Wey (org.). ***Corpo pressente.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 31.
111 Idem, p. 19.

proposta pedagógica coerente com a Ecologia Profunda, o Pensamento Chinês e, é claro, com a sua Ciência da Motricidade Humana: três abordagens conexas, próximas, que se complementam, se correlacionam. Junto a elas, a Educação Motora vem colocar em prática uma visão integrada, holística do ser humano no processo educativo. Por isso, assim como quer Assmann, também nós defendemos que a Educação deve, necessariamente, se corporalizar:

> Por que um experto em tendões se interessaria por rubores de encabulação, suores de timidez, acelerações cardíacas de emoção, flacidez muscular por ruptura de uma paixão? Pode, por acaso, haver estiramento muscular por ofensa verbal? (...) Suponhamos que já somos capazes de vislumbrar que não é apenas um aspecto da educação, que está em discussão (seu acondicionamento corporal propício), mas que se trata de **lutar por uma redefinição cabal da educação como um todo**. Na medida em que deveras alcancemos esse patamar de compreensão do problema, devemos, como exigência mínima, saber articular alguns argumentos sólidos para sustentar o que afirmamos como suposto básico: **toda educação, para que corresponda às características biofísicas do ser humano, tem que ser visceralmente Educação Corporalizada.** [112] (grifo nosso)

1.16. A Educação Motora e os esportes

Aportados na citação acima e com uma linguagem mais coloquial, diríamos que a Educação tornar-se-á visceralmente corporalizada quando pudermos senti-la "no fundo do coração", ou seja, quando estivermos envolvidos "de corpo e alma" no processo educativo, sem que as aulas precisem se transformar em gincanas, nem que o professor assuma papéis de apresentador de programa de auditório ou

---

112 ASSMANN, Hugo. ***Paradigmas educacionais e corporeidade.*** 2ª ed. Piracicaba : Unimep, 1994, p.112/113.

animador de festas infantis. O processo educativo deve, sim, possibilitar a participação do aluno enquanto ser integral, completo, permitindo que ele se expresse ao mundo. Isso é importante, imprescindível até. Porém, cabe ao professor buscar formação suficiente para evitar que essa atitude não chegue a níveis anti-sociais.

Como é pela motricidade que o homem se expressa, a Educação Motora deve contemplar as formas de expressão do ser humano. Quando, através de uma educação corporalizada, se toma consciência do eu e do outro, concomitantemente valorizam-se expressões de respeito, empatia, solidariedade, perseverança, bom-humor, flexibilidade, tolerância, cooperação...

É comum vermos essas expressões acontecerem explicitamente nos esportes, quando são liderados de uma forma positiva. Os times vencedores geralmente alcançam bons resultados em função da interação harmoniosa existente entre o grupo. Em contrapartida, mesmo contando com um atleta destaque naquela modalidade, dificilmente um time atingirá a vitória sem a cooperação dos colegas. O próprio termo "time", por exemplo, foi guindado para as empresas que buscam uma melhor qualidade em seus produtos e serviços, justamente por transmitir a idéia de conjunto, de grupo unido, cooperando para que todos atinjam um fim comum, como explica Scholtes:

> Uma única pessoa (...) pode fazer uma grande diferença em uma organização. Mas raramente uma única pessoa possui conhecimento ou experiência suficientes para compreender tudo o que está envolvido no processo. Portanto, importantes aumentos de produtividade e qualidade resultam, geralmente, de equipes — um grupo de pessoas que reúne suas habilidades, talentos e conhecimentos. (...) Além dessa reunião de habilidades e compreensão, as equipes têm outra clara vantagem sobre os esforços isolados: o apoio mútuo que surge entre seus membros. [113]

---

113 SCHOLTES, Peter R.. ***Times da qualidade:*** *como usar equipes para melhorar a qualidade.* Rio de Janeiro : Qualitymark, 1992, p. 2-7.

E o autor acrescenta:

> Quando o espírito de trabalho em equipe invade uma organização, todos os empregados começam a trabalhar juntos visando à qualidade — sem barreiras, sem facções, "todos em uma única equipe" — movendo-se juntos na mesma direção.[114]

O efeito do relacionamento entre os atletas sobre o desempenho dos mesmos e os resultados que atingem tem se tornado mais nítido a cada ano. No basquetebol profissional dos Estados Unidos, como Schutz [115] relata, alguns treinadores conseguiram o envolvimento de todos os jogadores de suas equipes, no sentido de apoiarem-se uns aos outros e dedicarem o melhor de seus esforços durante os jogos.

Na Educação Motora, a competição esportiva pode ser válida se permitir à pessoa desenvolver um potencial que dificilmente conseguiria desenvolver sem a contraposição de outra. Segundo Schutz[116], a competição é prejudicial quando há a tentativa de trapacear, quando há um gasto excessivo de energia para ganhar ou, ainda, quando representa a diminuição do adversário. Do contrário, ela pode ser altamente positiva, preparando a pessoa inclusive para a competitividade da própria vida, às vezes expressa através do que chamamos "seleção natural". Assim, a presença do outro em situações de comparação e disputa pode levar a um significativo aprimoramento cognitivo, afetivo, motor e social. Por exemplo, ao analisar a diferença entre jogar tênis com outra pessoa e com um paredão, Schutz comenta:

> A presença de um parceiro do outro lado da quadra convoca-me a ser veloz, coordenado, resistente e estratégico, o que já não acontece se me confronto com uma parede. Neste sentido, ele me confere um

---

114 SCHOLTES, Peter R.. ***Times da qualidade:*** *como usar equipes para melhorar a qualidade.* Rio de Janeiro : Qualitymark, 1992, p. 2-8.
115 SCHUTZ, Will. ***Profunda simplicidade:*** *uma nova consciência do Eu interior.* 2ª ed. São Paulo : Ágora, 1989.
116 Idem.

> presente. A maioria das pessoas admite esse aspecto, pois busca continuamente jogar com algum, mesmo que saiba que vai perder. Ocasionalmente, o jogo vai além da mera competição. O jogo adquire uma qualidade que transcende o nível do ganhar ou perder. Essa é uma experiência muito próxima da mística. A excitação do jogo, o clima psicológico, o drama, a luta, as grandes realizações dos contendores transformam a experiência num momento espiritual. Isto aconteceu nos Jogos de Inverno de 1976 com Dorothy Hamill; com Olga Korbut, nas Olimpíadas de 1972, e na terceira luta de Ali--Frazer, quando ambos reconheceram a excelência do outro...[117]

Quando, numa competição, se tem a oportunidade de vivenciar o fluxo dos acontecimentos e experienciar "de corpo e alma" a autotranscendência, ganhar ou perder torna-se secundário.

> Muitas vezes, o atleta reluta em admitir que a experiência esportiva pode ser transcendente. Na realidade, estes acontecimentos são freqüentemente suprimidos, por não serem gratificados. Se os pudéssemos trazer à luz e caracterizá-los como acontecimentos humanos transcendentes, o esporte como um todo ampliaria seus horizontes, tornando-se, assim, uma atividade humana mais total. [118]

1.17. Kung Fu: uma proposta de Educação Motora

Aquilo que os esportes ocidentais estão construindo hoje em dia, tem sido desenvolvido no Kung Fu há centenas de anos. Enquanto os esportes e demais atividades físicas ocidentais foram primeiro criados e muito depois direcionados para um desenvolvimento psicossocial, na arte tradicional chinesa o percurso foi praticamente o inverso: primeiro havia a preocupação com a consciência humana e a necessidade de uma tomada

---

117 SCHUTZ, Will. ***Profunda simplicidade:*** *uma nova consciência do Eu interior.* 2ª ed. São Paulo : Ágora, 1989, p. 168.
118 Idem, p. 169.

de consciência ecológica, depois a arte foi desenvolvida, mas já com a intenção de suprir essa necessidade.

As expressões como cooperação, respeito e perseverança estão presentes e o trabalho em equipe é explicitamente valorizado no Kung Fu. Durante a prática, a parceria e a integração são tão fundamentais que, com o tempo, as duplas ou grupos chegam a perder a noção de que são partes isoladas. Este, aliás, é um objetivo a se destacar: o grupo deve atingir uma integração significativa a ponto de tornar observável a complementaridade *Yin-Yang* (eu-tu, interno-externo, ataque-defesa, ativo-passivo). Nos raros momentos nos quais tamanha integração é atingida, duas ou mais pessoas transcendem o Eu individual e revelam-se como um só todo, visivelmente mais complexo que a soma de suas partes — são as experiências "quase" místicas, relatadas por Shutz no item anterior (citação 117). O mesmo ocorre, por exemplo, quando o praticante maneja um bastão, uma espada, um punhal: o artista experiente sente como se a arma fosse uma extensão de seu próprio corpo, de tal sorte que sujeito e objeto não se diferenciam. Esta extensão Eu-mundo normalmente leva a um profundo respeito pelos instrumentos, pelo local de prática, pelos outros e por si mesmo.

No Kung Fu, é comum que expressões de respeito sejam externalizadas. Ressaltamos, porém, que o presente conceito de respeito não pode ser confundido com submissão, temor e passividade, que mantêm a pessoa em estado de ignorância. Respeito, aqui, tem sentido de consideração, de importância, de reconhecimento.

> Talvez o mais importante aspecto do Guerreiro seja sua capacidade de honrar e respeitar. *Honrar* é a capacidade que temos de conferir respeito ao outro. Tornamo-nos dignos de honra quando nossa capacidade de respeitar é expressa e fortalecida. O termo *respeito* vem do latim *respicere*, que significa "disposição de olhar novamente". O Guerreiro está propenso a um segundo olhar, em vez

de manter-se aferrado a um ponto de vista particular em relação a uma situação ou pessoa.[119]

Assim, normalmente os praticantes curvam-se para a frente, fazendo uma reverência antes de adentrarem nas salas ou nos locais onde irão treinar; reverenciam também aos ancestrais e ao Mestre, por terem se dedicado a perpetuar e aprimorar a arte; quando possível, deixam os sapatos do lado de fora de suas casas ou academias, para não trazerem as impurezas do mundo para o seu interior, e, com bastante freqüência, prezam pela limpeza e conservação de todos os ambientes em que vivem: refletir e praticar a "limpeza exterior" tem o objetivo de levar à conscientização sobre a importância da "limpeza interior" — ambas faces de uma mesma moeda.

Por isso, podemos afirmar que a prática dessa arte visa atingir um melhor equilíbrio entre o ser humano e o mundo, uma vez que a "ordem do que é material" começa com a "ordem do que é imaterial", tanto quanto a "desordem de uma pessoa" gera a "desordem do planeta". Esta idéia, fortemente contida no Kung Fu, foi abordada muito claramente por Confúcio (551-479 a.C.):

> Os sábios antigos, quando queriam revelar e propagar as mais altas virtudes, punham seus Estados em ordem. Antes de porem seus Estados em ordem punham em ordem suas famílias. Antes de porem em ordem suas famílias, punham em ordem a si próprios. Antes de porem em ordem a si próprios, aperfeiçoavam suas almas. Antes de aperfeiçoarem suas almas, procuravam ser sinceros em seus pensamentos e ampliavam ao máximo os seus conhecimentos. Essa ampliação dos conhecimentos decorre da investigação das coisas, ou de vê-las como são. Quando a alma se torna perfeita, o homem está em ordem. Quando o homem está em ordem, sua família também fica em ordem. Quando sua família está em ordem, o Estado que ele dirige também alcança a ordem. Quando os Estados alcançam a ordem, o mundo inteiro goza de paz e felicidade. [120]

---

119 ARRIEN, Angeles. ***O caminho quádruplo:*** *trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário.* São Paulo : Ágora, 1997, p. 29.
120 CONFÚCIO, apud MORAIS, Régis de. ***Violência e Educação.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 105.

"Quando a alma se torna perfeita... o mundo inteiro goza de paz e felicidade". A perfeição da alma — psiquê humana — parece ser o motivo último que leva uma pessoa a perdurar na prática do Kung Fu, às vezes, durante a vida toda, mesmo quando não se pode mais executar malabarismos ou fazer manobras de elevado grau de dificuldade.

Como apresentaremos no capítulo seguinte, o Kung Fu é uma arte que está totalmente embebida pelo complexo Pensamento Chinês. É esse fundamento filosófico que faz com que um praticante experimente motivo de realização, ou seja, que vivencie a prática da arte pelo puro motivo de praticar, de comparar seu desempenho anterior com o atual, de melhorar-se. O motivo pelo qual pratica, é praticar.

Segundo nossa experiência pessoal, as várias etapas pelas quais passamos no Kung Fu seguiram, até o momento, o mesmo princípio da seqüência de símbolos apresentadas na Figura 8: Os ciclos do *T'ai Chi* (página 104). No início, a empolgação pelo novo; depois, a prática do Kung Fu enquanto esporte competitivo, com vistas à vitória, aos resultados; a seguir vem a acomodação advinda da compreensão e, por fim, o estágio em que se pratica pelo prazer de tomar consciência de si mesmo e do mundo — é a tentativa de tornar a alma perfeita, como quer Confúcio. No "Zen em quadrinhos", Tsai Chih Chung apresenta um diálogo onde um discípulo questiona seu Mestre:

> — Mestre, como eu deveria praticar o Tao?
> — Coma quando sentir fome e durma quando estiver cansado.
> — Não é isso que as pessoas fazem?
> — Não, não é. A maioria tem milhares de desejos enquanto come e pensa em milhares de problemas enquanto dorme. [121]

Realmente, é isso o que fazemos. O cotidiano do ser humano é cheio de preocupações: ele se "pré-ocupa" com as coisas, deixando de

---

121 CHUNG, Tsai Chih. ***Zen em quadrinhos***. 2ª ed. Rio de Janeiro : Ediouro, 1997, p. 116.

viver o momento atual, o presente, o agora. Há um provérbio chinês que diz: "quando caminhar, caminhe". Óbvio? Nem tanto. Quando caminhamos, "pré-ocupamo-nos" com tudo, menos com o próprio caminhar. Deveríamos entender que "viver o momento" não é o mesmo que "ser inconseqüente", mas sim observar, perceber, desfrutar, compreender, sentir, aprender com cada uma das situações que a vida nos proporciona. Viver o momento é tirar o melhor proveito de tudo o que nos ocorre, inclusive de nossos pensamentos mais passageiros, aprendendo com eles e, assim, transcendendo — como quer Manuel Sérgio — buscando o mais.

No Kung Fu, encarar a dificuldade de viver exclusivamente o momento se dá através de exercícios de respiração e de concentração; quanto maior a concentração no agora, maior é a sensação de conexidade com o universo. Exercícios estáticos, nos quais o praticante passa vários minutos numa mesma posição (horas, em estágios mais avançados), exigem perseverança e quase sempre levam a um estado meditativo, com o objetivo inicial de superar as dificuldades contidas no próprio exercício. Superada esta fase inicial, o praticante pode atingir experiências indescritíveis de "iluminação" (*insight* ou tomada de consciência ecológica).

Não apenas os professores de educação física podem ser favorecidos pelos benefícios práticos e teóricos dessa arte, mas qualquer um que pretende promover a tomada de consciência através de uma educação corporalizada. Por isso, eis o nosso sonho e a nossa proposta: que o Kung Fu, adaptado à realidade brasileira, transforme-se num valioso instrumento de Educação Motora para aqueles que vêem Homem e Mundo como uma única teia de oportunidades abertas à transcendência. E que, com isso, as pessoas possam se transformar no que Suzuki chama de "artistas da vida":

> Pelo que sabemos, os artistas, sejam quais forem, precisam usar instrumentos para expressar-se, para demonstrar sua faculdade criadora de uma forma qualquer. O escultor necessita da pedra, da madeira, ou do barro, e do cinzel ou de outros instrumentos para

> imprimir suas idéias no material. **Mas o artista da vida não carece sair de si mesmo**. Todo o material, todos os instrumentos, toda a habilidade técnica que de ordinário se requerem estão com ele desde o instante do seu nascimento (...) o corpo físico (...), é o material, que corresponde à tela do pintor, à madeira, à pedra ou ao barro do escultor, ao violino ou à flauta do músico, às cordas vocais do cantor. E tudo o que está ligado ao corpo, como mãos, pés, tronco, cabeça, vísceras, nervos, células, pensamentos, sentimentos, sentidos — tudo, o que participa, com efeito, da composição da personalidade — é, ao mesmo tempo, o material e os instrumentos com que a pessoa modela seu gênio criativo e o transforma em conduta, em comportamento, em todas as formas de ação, na própria vida. Para uma pessoa assim a vida reflete todas as imagens que ela cria, (. . .) cada um de seus atos exprime originalidade, poder criador, a própria personalidade viva. (...) **Não tem o eu encerrado em sua existência fragmentária, limitada, restrita, egocêntrica. Evadiu-se dessa prisão.**[122] (grifo nosso)

O ser humano, enquanto transcendente, almeja ver-se transmutado em "Artista da Vida". Busca, freneticamente, um mestre, um deus, uma crença, um professor, uma luz no fundo de algum túnel, algo ou alguém que lhe esculpa a maneira de viver.

Eis uma das mais nobres tarefas de um Educador: esculpir o mundo, para que o aprendiz descubra, dentro de si mesmo, o seu próprio artesão.

---

122 SUZUKI, D.T.. Conferências sobre o Zen-Budismo. *in* SUZUKI, D.T., FROMM, E. e MARTINHO, R. ***Zen budismo e psicanálise***. São Paulo : Cultrix, 1960, p. 25.

Capítulo II

O Kung Fu

Assim como acontece com o Pensamento Chinês, falar do Kung Fu também é difícil, pois, muitas vezes, nos faltam palavras que correspondam exatamente às idéias que permeiam esta arte. Outra dificuldade ocorre ao tentarmos traçar o histórico do Kung Fu. Em primeiro lugar, porque não foram raras as vezes que imperadores ordenaram a destruição completa de todo o patrimônio cultural anterior a sua ascensão, para edificar a partir dali uma "nova história" da China. Em segundo lugar, porque a linguagem metafórica chinesa, representada através de ideogramas, pode ser interpretada e traduzida de diferentes maneiras, dependendo do contexto em que o fenômeno aconteceu e da forma como ele é narrado. Esses fatores, acrescidos dos valores místicos que marcam quase toda a produção literária chinesa, contribuem para o desencontro de informações referentes aos relatos, às interpretações e, até mesmo, às datas dos acontecimentos.

Mesmo considerando esses obstáculos, apresentaremos, brevemente, a caracterização, o histórico, as subdivisões do Kung Fu e o cotidiano atual dessa arte, relatado a partir da vivência específica desta pesquisadora numa academia de Jundiaí-SP. As correlações desses itens com a Educação são melhor elucidadas no capítulo IV.

2.1. Caracterização do Kung Fu

O Kung Fu é uma arte que esteve presente desde os primórdios da civilização chinesa e que, portanto, incorporou elementos históricos, culturais e religiosos daquele povo. Graças à sua abrangência,

adaptou-se às mudanças sociais ocorridas freqüentemente na China, perpetuando-se através do tempo e chegando aos dias de hoje com adeptos e admiradores em quase todo o mundo.

Assim, seria lícito dizer que o Kung Fu não possui uma data ou época específica de origem. Ele sempre existiu, desde que o homem se destacou como um "ser hábil" — isso, se nos lembrarmos que a tradução literal da palavra "Kung Fu" é "habilidade em executar alguma coisa" (Huard, 1990; Lima, 1997a; Minick, 1975; Xing, s/d; Zaohua, 1988). Portanto, sempre que o homem tem competência para algo, faz bem alguma coisa, com habilidade e dedicação, o Kung Fu está presente. Um cozinheiro, por exemplo, no momento que supera suas próprias potencialidades e faz o melhor prato que sua capacidade permite, ele está fazendo Kung Fu. Quando um estudante cria a melhor história, quando toma a melhor decisão diante de um problema, quando relaciona-se da melhor maneira com as pessoas, diz-se, alegoricamente, que ele tem Kung Fu.

Nota-se, então, que "ser hábil" é a idéia básica que perpassa o Kung Fu. Idéia, aliás, que é explicitada pelos ideogramas utilizados para simbolizar o significado do próprio "Kung Fu". Analisaremos, abaixo, esses ideogramas[1]:



Kung FU

1 EBERHARD, Wolfram. ***A dictionary of Chinese Symbols:*** *hidden symbols in chinese life and thought*. London : Routledge & Kergan Paul Ltd, 1993.

功 "**Kung**" é um ideograma utilizado para representar "trabalho árduo", "grande dedicação", "esforço físico e mental". É formado pela junção de dois outros ideogramas:

工 Um primeiro ideograma que é literalmente traduzido do chinês para o português como "mente".

力 E um segundo ideograma que significa "força". Originariamente, este ideograma era representado pelo desenho de um arado. Então, se fizermos um esforço e atentarmos bem, veremos que o desenho estilizado de um arado foi preservado: o traço vertical maior, representa a haste pela qual os agricultores empurravam (da esquerda para a direita) o arado; o traço horizontal, que cruza a primeira linha e desce paralelamente a ela na vertical, representa a parte frontal do arado que contém o corte, que faz o sulco, rasgando a terra.

Por isso, o esforço ao qual se refere o ideograma "Kung" é realmente o esforço físico e mental, o "suor" para a realização de algo que deixa marcas, que modifica, que transforma a mente humana. O conjunto das ações intencionais humanas, físicas e mentais, rumo a um determinado objetivo.

夫 "**Fu**" transmite a idéia de "maturidade" ou de "experiência". Simboliza também "marido", ou seja, aquele que constitui uma família e que se responsabiliza por ela. Vejamos mais detalhadamente este ideograma:

人 "Fu" é composto de dois traços longitudinais que formam um outro ideograma: "pessoa". Este ideograma nasceu do desenho de uma pessoa com os braços estendidos ao longo do corpo e as pernas afastadas. Na

forma simplificada como é atualmente escrito, não aparecem mais os braços e a cabeça, mas ainda nos lembra uma pessoa de pé.



Já os traços horizontais, quando aparecem cortando o ideograma "pessoa", representam "presilhas no cabelo". Então, temos que "Fu" significa, originariamente, "pessoa com presilhas no cabelo".

Mas, qual a ligação entre "pessoa com presilhas no cabelo" e "experiência" ou "maturidade"? Na China antiga, os anciãos não costumavam cortar os cabelos — quanto mais longos eles fossem, subentendia-se que mais velha era a pessoa. As pessoas velhas, que tinham longos cabelos, e que, portanto, usavam presilhas para prendê-los, eram também as pessoas de maior prestígio e respeito entre a família e o povo. Para os chineses, a sabedoria era demais valorizada e estava intimamente relacionada à experiência de vida, à maturidade e, inclusive, à velhice.

Assim, quando traduzimos Kung Fu como sendo "habilidade em executar alguma coisa", devemos entender que essa habilidade não se refere a uma simples destreza física para uma tarefa específica — e que isto fique muito claro — a habilidade, no Kung Fu, é construída através da sabedoria que advém da experiência, da tomada de consciência do mundo e das situações nele vividas, e não apenas da idade cronológica.

Kung Fu é, pois, uma construção pessoal contínua e árdua, mas não necessariamente sofrida, posto que depende de trabalho, de esforço e de transformação. É uma arte que visa o auto-aprimoramento e/ou a perseverante busca de competência para a execução de algo. Execução enquanto ação intencional — arte de "saber fazer bem" o que quer que se proponha a fazer, seja um estudo, uma reflexão, uma pintura, uma escultura, um esporte, um poema, um ataque, uma defesa... Então, perguntamos, qual é o fator ou a característica que diferencia o Kung Fu das demais artes e que permite que ele seja identificado como tal?

Sabemos que as diversas manifestações artísticas envolvem a comunicação de uma pessoa para outra, "através de um objeto simbólico que o primeiro sujeito criou e que o segundo, de alguma maneira, é capaz de compreender, apreciar ou a ele reagir"[2]. No caso do Kung Fu, o objeto simbólico criado são os próprios movimentos que caracterizam essa arte e que se coadunam com sua filosofia. Esses movimentos "comunicam", em sua maioria, simulações de ataque e defesa que imitam principalmente os animais. Aos movimentos contidos no Kung Fu, dá-se o nome de "Wu Shu", cuja tradução literal do chinês é "Arte Marcial".

Mais uma vez, lançaremos mão de um ideograma para entendermos um pouco melhor o significado de um termo.



"Wu" é o ideograma que simboliza "marcial". Assim como nos ideogramas expostos anteriormente, "Wu" também é composto de outros ideogramas:



um ideograma que simboliza "parar", "deter", "conter".



E outro que simboliza "machado".

O "machado" é aquele que agride, que corta, que deixa marcas suficientes para destruir, para derrubar. Unindo as duas idéias, então, temos que "Wu" significa, em sua raiz, "parar a violência"[3].

Essa idéia parece ser exatamente oposta àquela que, no senso comum, temos das artes marciais, ou seja, a de que o seu objetivo é "gerar a violência". Pelo contrário. O artista marcial encara, vivencia a

---

2 GARDNER, Howard. ***As artes e o desenvolvimento humano***. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997, p. 53.

violência, desde suas mais evidentes até as mais sutis manifestações. Assim, aprende a fazer uso de sua inerente agressividade (instinto necessário à vida), diferenciando-a da violência (requinte humano relacionado à morte[6]).

Essa diferença entre agressividade e violência é muito bem elucidada por Morais. Ao ressaltar os estudos dos etologistas, o autor nos lembra que, se os animais não fossem dotados de um mínimo de agressividade, certamente não sobreviveriam neste mundo. Morais, então, esclarece que:

> ... a agressividade básica está na raiz do chamado instinto de sobrevivência, que demove o animal a buscar alimento, água, segurança. Tal agressividade é algo resultante da memória biológica, de instintos propriamente animais. Já **o conceito de violência implica** intencionalidade, o que exige inteligência; **razão pela qual os irracionais não são violentos, mas ferozes.**
> Violência, portanto, coisa de seres humanos.[4] (grifo nosso)

Sermos agressivos ao empreendermos algo, significa termos determinação e energia direcionada para uma tarefa específica, o que é bastante diferente de sermos violentos ao cumprir essa mesma tarefa.

Em se tratando de arte marcial, ter um objetivo claro e focalizar, com concentração, aquilo que se pretende atingir, é algo vivenciado a cada instante. Mas, para isso, é preciso que a pessoa esteja em "equilíbrio" — caso contrário, sua atenção torna-se vulnerável aos incontáveis estímulos internos e externos, e seu intento é atingido com um desgaste de energia maior que o necessário.

Quando um praticante age com violência, significa que ele está em desequilíbrio, completamente fora do sentido maior que permeia

---

3 LIMA, Luzia Mara Silva. Kung Fu: a essência de uma Arte além da guerra. *in* **Anais** do 3° Congresso Latino-Americano da ICHPER, Cascavel : Gráfica Universitária, 1996a.
6 Morte, não enquanto a passagem do fim de um processo para o início de outro, mas enquanto bloqueio abrupto impingido brutalmente num fluxo natural.
4 MORAIS, Régis de. ***Violência e Educação.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 20.

toda a arte: o equilíbrio e, por conseguinte, a não-violência. Esse sentido que há no Ku ng Fu pode ser encontrado num trecho do clássico "Tao Te Ching", de Lao Tzu, que traz a seguinte passagem:

> O mestre realmente competente
> Convence,
> mas não discute.
> Um verdadeiro soldado
> Luta,
> Mas não tem raiva.
> Um vencedor real
> Supera,
> Mas não se irrita.
> Um autêntico chefe
> Coloca cada homem no seu lugar,
> Mas não tiraniza ninguém.
> Essa atuação nascida de dentro
> Conserva a paz verdadeira,
> Pratica a arte sublime
> De conduzir os homens suavemente.[5]

Uma outra tradução para o mesmo trecho do "Tao Te Ching" é encontrada no livro "Ch'i: energia vital":

> Um bom soldado não é violento,
> um bom lutador não é irado,
> um bom vencedor não é vingativo,
> um bom empregador é humilde.
> Isto é a virtude de não rivalizar
> Isto é conhecido como a capacidade de tratar com pessoas.[6]

Tanto na primeira, quanto na segunda tradução, notamos claramente o enfoque na não-violência. Nesta última, Page faz um interessante comentário; segundo a opinião do autor, Lao Tzu certamente

---

5 LAO TZU. ***Tao Te King***. 4ª ed., São Paulo : Alvorada, 1982, p. 171.

aconselharia as pessoas a agirem como os mestres nas artes marciais: elas deveriam demonstrar boa vontade e amor nas situações de mudança, onde geralmente há pressão; dessa forma, seriam capazes de prosseguir de modo positivo e amável, na nova direção que leva a seu objetivo final. Assim, algo que levaria ao descontentamento certamente poderia produzir contentamento[7].

Vemos, pois, que o objetivo da arte marcial é cessar a violência de uma pessoa contra outra, ou, o que é mais difícil, contra ela mesma. Para um artista marcial (Marte: Deus da Guerra), o grande desafio está em vencer a "guerra interior", ou seja, aquela que é travada entre a pessoa e seus próprios desequilíbrios e desarmonias, que a levam inicialmente a uma violência interna (manifestada em forma de doenças psicossomáticas e de vícios, por exemplo), e que acabam por levá-la a projetar esta violência contra outras pessoas ou objetos (tanto em forma de apatia quanto nos mais variados níveis e tipos de criminalidade).

Diante do panorama apresentado até o momento, procuramos mostrar que o Wu Shu é uma face do Kung Fu. Este, por sua vez, é um complexo artístico e filosófico que se manifesta principalmente através do Wu Shu. Não queremos com isso passar uma noção reducionista de Wu Shu, afinal, ele já é, por si só, uma busca de superação e auto-conhecimento. Queremos mostrar apenas que, se o Kung Fu é a arte de tornar-se hábil em tudo o que se faz, então ele deve visar o aprimoramento global do ser humano, inclusive da arte marcial que ele pratica[8].

Então, há que se enfatizar que, quando utilizarmos o termo "Kung Fu", estaremos entendendo que ele abarca desde os movimentos específicos da arte marcial tradicional chinesa e seus respectivos objetivos técnicos/estratégicos, até o contexto mais amplo, que diz respeito à constante busca do ser humano pela tomada de consciência de si mesmo e

---

6 LAO TZU, apud PAGE, Michael. ***Ch'i: energia vital.*** São Paulo : Pensamento, 1991.
7 PAGE, Michael. ***Ch'i: energia vital.*** São Paulo : Pensamento, 1991.
8 MINICK, Michael . ***A sabedoria Kung Fu.*** Rio de Janeiro : Artenova, 1975.

do universo. Igualmente, quando utilizarmos o termo "arte marcial" ou simplesmente "marcial", estaremos nos referindo à conotação abrangente que seu ideograma transmite, como elucidamos nos parágrafos anteriores.

2.2. Um pouco de história

> Aquele que conhece o inimigo e a si mesmo, ainda que em cem batalhas, jamais correrá perigo. Aquele que não conhece o inimigo, mas conhece a si mesmo, às vezes ganha, às vezes perde. Aquele que não conhece nem o inimigo nem a si mesmo, correrá perigo em todas as batalhas.
>
> Sun Tzu, *in* "A arte da guerra"

Os orientais sempre se mostraram hábeis em cuidar da saúde e em manter o bem-estar, buscando ao mesmo tempo o aprimoramento físico e mental. Na China, especificamente, um dos meios mais comuns para esse aprimoramento é a prática do Kung Fu. Não é exagero afirmar que essa arte faz parte da tradição chinesa e que constitui um marco característico daquele povo. É por isso que encontramos trechos sobre o pensamento marcial em quase todos os clássicos da filosofia chinesa, e é por isso também que os autores e estudiosos marciais são indistintamente arrolados como "filósofos".

Um exemplo recente dessa tendência é a imagem pública de Mao Tse-Tung: concordemos ou não com as atitudes que tomou em vida, a ele são indiscutivelmente atribuídos "dotes extraordinários de esportista e as altas qualidades intelectuais de poeta, pintor, calígrafo e filósofo, além de estrategista e escritor militar"[9].

---

9 ABREU, C. e COSTA, M. Introdução. *in* SUN TZU. ***A arte da guerra.*** São Paulo : Cultura Editores Associados, 1994, p. 22.

O mesmo acontece com os expoentes da indústria japonesa (como Morita, Matsushita ou Honda, por exemplo), que são considerados personalidades completas e exemplares, principalmente por se dedicarem perseverantemente a uma arte. Numa das várias traduções do clássico "A arte da guerra" (escrito por Sun Tzu por volta do ano 500 a.C.), Abreu e Costa fazem a introdução à obra e tecem a seguinte consideração sobre esses grandes empresários orientais:

> Tão profundamente distintas da apresentação estritamente "curricular" dos empresários ocidentais, essas biografias implicam a compreensão de que o domínio de uma arte, seja qual for, constitui uma metáfora das condições do mundo. A partir de um campo de atividade, tiram-se ilações sobre o outro. Mais ainda: deve-se ver aí o **caráter nunca exclusivamente teórico da cultura oriental, na qual tudo é "arte aplicada", incluindo a filosofia**. Eis porque *A arte da guerra* é também filosofia, tanto quanto um grande general deve ser um sábio.[10] (grifo nosso)

"A arte da guerra", livro de cabeceira de grandes líderes da história da humanidade, é um exemplo da produção literária marcial. Atualmente, esse épico tem sido significativamente utilizado no setor empresarial, para se discutir o papel da liderança e elaborar estratégias de marketing. Numa outra tradução desse clássico, Floriano Serra faz a apresentação da obra, afirmando que:

> *A Arte da Guerra*, a exemplo das artes marciais, que escondem sua fatal eficácia sob uma bela e harmoniosa coreografia, aponta caminhos tão sutis quanto potentes, porque se fundamenta na força da moral e da cultura, em vez do bélico e do militar.
> Aqui, a força da competência supera a competência da força.
> Extraordinariamente atual para um documento milenar, *A Arte da Guerra* constitui-se num moderno guia de gerenciamento, perfeitamente alinhado com todas as novas tendências de 'management'. [11]

---

10 ABREU, C. e COSTA, M. Introdução. *in* SUN TZU. ***A arte da guerra.*** São Paulo : Cultura Editores Associados, 1994, p. 23.

11 ***O Conhecimento da Arte da Guerra:*** *Comentários de Zhuge Liang e Liu Li sobre o clássico de Sun Tzu.* Trad. e Ed. em inglês Thomas Cleary, São Paulo : Gente, s/d, p. 10.

Nota-se, portanto, que vários séculos antes de Cristo já se produzia uma obra a respeito do pensamento marcial, traduzindo fortemente o caráter pragmático oriental que perdura até os dias de hoje.

Esta opção por uma "arte aplicada", necessariamente implica uma concepção integrada de mente e corpo, abarcando todo e qualquer tipo de atividade relacionada à saúde, ao bem-estar, à cura, e ao aprimoramento físico e mental do ser humano. A essa "arte aplicada", constituída pelo conjunto de todas essas atividades físicas e mentais, os chineses dão o nome de "cultura física" — cultura esta que têm suas raízes fixadas nos primórdios da civilização humana[12].

O mais antigo sinal de cultura física na China, foi encontrado nas cavernas de Zhoukoudian, onde os homens viviam há cerca de 500 mil anos atrás. Inúmeros esqueletos de cavalos e cervos levaram os pesquisadores a concluir que aquelas pessoas já possuíam muita habilidade em cavalgar. Um incontável número de equipamentos para jogos, como pequenas bolas, arcos e flechas, com aproximadamente 40 mil anos, demonstraram quão antiga é a especialização da cultura física entre o povo chinês. Danças de povos que viveram há cerca de 3.400 anos foram fielmente registradas nas paredes das cavernas da província de Yunnan, e descobertas históricas sobre esse período mostraram que essas danças eram utilizadas para a cura. Segundo Knuttgen:

> Dessas descobertas e do estudo de relativos documentos, fábulas e lendas, parece que esses numerosos e variados esportes e passatempos chineses de hoje em dia originaram-se das habilidades e estilos de vida do povo que habitava o continente chinês entre 3.000 e 4.000 anos atrás. [13]

Todas essas habilidades humanas foram sendo aprimoradas, num indivisível misto de esporte, medicina, espiritualidade, folclore e

---

12 KNUTTGEN, H.G., QIWEI, M. e ZHONGYUAN, W. ***Sport in China.*** Illinois, USA : Human Kinetics Books, 1990.
13 Idem, p. 4 (tradução livre da autora).

estratégia de combate. Somente mais tarde é que essas habilidades foram sendo sistematizadas e identificadas pelo nome de Kung Fu.

Em outras palavras, o que hoje chamamos de Kung Fu recebeu a influência de inúmeras fontes, como, por exemplo, das artes militares, dos jogos de estratégia e das práticas de cura e de busca da longevidade[14].

No período dos Estados Combatentes (475-221 a.C.), por exemplo, os confrontos entre homens dirigindo suas bigas e armados com longas lanças foi uma das artes militares mais praticadas pelos soldados. Estas "habilidades guerreiras" foram apreendidas e gradativamente aprimoradas pelos artistas marciais ao longo dos séculos. Dando um salto na história, veremos que foi somente a partir do séc. XIV que as habilidades militares com armas brancas perderam o valor combativo, devido ao advento das armas de fogo que tornaram-se muito comuns nas batalhas. Obviamente, as artes guerreiras deram "lugar para exercícios com objetivos muito mais artísticos e para a manutenção da saúde, do que para exclusiva defesa pessoal"[15].

Os jogos, como o Weiqi e o Shian Chi (variações do nosso xadrez) estão também incluídos no Kung Fu. Tratam-se de passatempos ainda comuns entre o povo chinês, que exigem uma grande rapidez de raciocínio e um apurado pensamento estratégico. Estas estratégias, juntamente com a identificação antecipada do movimento que será feito pelo oponente, são habilidades (ou melhor, sensibilidades) que geralmente se desenvolvem a partir da prática marcial.

Das práticas de cura e de busca da longevidade, o Kung Fu herdou técnicas de respiração, exercícios físicos (como o Chi Kung), bem como técnicas próprias da medicina tradicional, visando a renovação dos órgãos internos e o fortalecimento dos ossos e músculos. Juntamente com

---

14 KNUTTGEN, H.G., QIWEI, M. e ZHONGYUAN, W., ***Sport in China.*** Illinois, USA, Human Kinetics Books, 1990.
15 Idem, p. 6.

essas técnicas, incluem-se as práticas de meditação do budismo indiano, que foi introduzido na China no início de nossa era cristã. Ressalte-se, aliás, o fato de que os monges budistas (principalmente os do Templo de Shao Lin), foram os maiores responsáveis pela sistematização e divulgação do Kung Fu pelo mundo. Mas, perguntamos, não seria uma situação contraditória? Como pode uma forma de ação baseada em técnicas marciais estar relacionada com o budismo, que prega a benevolência e se opõe a qualquer forma de destruição da vida? A explicação está na própria história do Templo de Shao Lin, que em português significa "Templo da Jovem Floresta".

Fundado em 495, nas montanhas Songshan, província de Henan, no planalto central da China, Shao Lin abrigava monges budistas que se dedicavam exclusivamente à meditação. Enclausurados no Templo, eles tinham uma vida muito sedentária, pois a prática meditativa que adotavam consistia em ficar sentados no chão, imóveis durante horas, em posição de lótus (pernas cruzadas). Isso ocorria porque eles acreditavam que qualquer ser humano poderia alcançar a iluminação, desde que, em meditação, eliminasse os obstáculos criados pela mente humana.

Apartados de atividades físicas constantes, a não ser quando dedicavam-se ao cultivo de alimentos para a própria subsistência, os monges Shao Lin perceberam que esse cotidiano, dedicado exclusivamente à meditação em repouso, prejudicava demais a saúde e, assim, as doenças decorrentes do sedentarismo também acabavam se tornando fortes obstáculos para a tão almejada iluminação. Foi por isso que:

> ... as "18 rotinas do Kung Fu de Shao Lin" foram inventadas. Para os padrões modernos da educação física, estas rotinas não são mais do que exercícios de aquecimento. Mas naqueles tempos, elas serviam como parte regular de um regime de auto-cultivo em Shao Lin, configurando-se como um exemplo sem precedentes no mundo do budismo, ou talvez até em outras religiões.[16]

---

16 XING YAN (ed.) ***Shaolin Kung Fu**: treaseure of the chinese nation: the best of Chinese Wushu.* Editorial Commitee of Shaolin Kung Fu, China, s/d, p. 16 (tradução livre da autora).

As rotinas ou formas, são seqüências predeterminadas de movimentos, que, no caso do Kung Fu, são geralmente transmitidas de geração para geração. Em seu estágio inicial de desenvolvimento, as 18 rotinas de Shaolin foram criadas para tirar a fadiga e a sensação de cansaço provocada pelas longas horas de meditação.

Uma vez que o Templo situava-se numa floresta, logicamente os monges precisavam se defender dos animais selvagens. Para isto, criaram um outro conjunto de rotinas que imitava os movimentos desses animais: o Hsin-I (coração-e-mente).

Percebe-se, pois, que ao ser sistematizado o Kung Fu incorporou características da natureza como um todo. Movimentos suaves como a água, com respirações que fazem fluir o ar, de bases firmes na terra e golpes que cortam como o metal. Velozes como a serpente, fortes como o tigre e sutis como a garça.

A essas rotinas e às práticas meditativas, os monges acrescentaram "inúmeros exercícios físicos criados por seus ancestrais e por eles mesmos, uma vez que muitos deles haviam sido mestres em arte marcial antes de ingressarem no Templo"[17].

---

17 XING YAN (ed.) ***Shaolin Kung Fu****: treaseure of the chinese nation: the best of Chinese Wushu.* Editorial Commitee of Shaolin Kung Fu, China, s/d, p. 15 (tradução livre da autora).



Foto 1: Portal de entrada do Templo de Shao Lin — China, 1995.

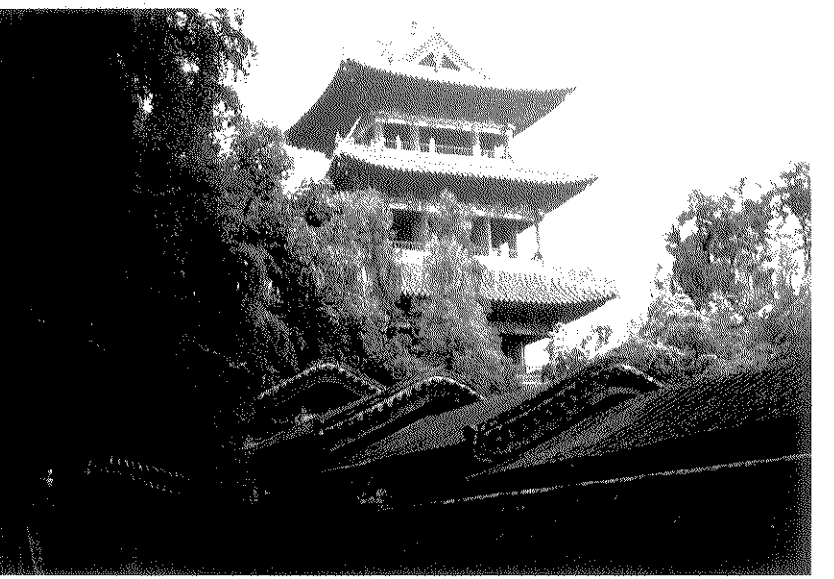


Foto 2: Torre da parte central do Templo

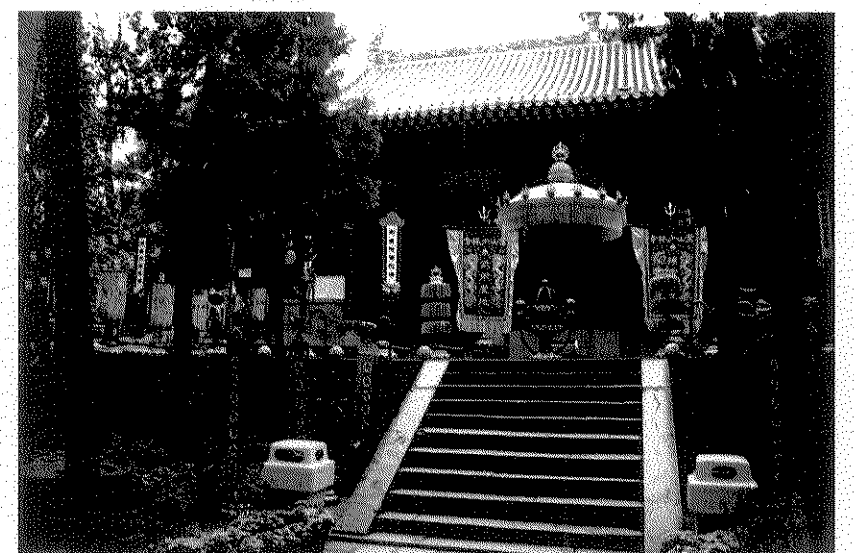


Foto 3: O Mosteiro preparado para os cultos de graças aos 1.500 anos de fundação.



Foto 4: "Floresta de Pagodas", onde os Monges Shao Lin são enterrados.

Dada sua privilegiada localização geográfica e sua atmosfera tolerante e pacífica, o Templo de Shao Lin era passagem de forasteiros e viajantes, como também um local ideal para o abrigo de soldados desertores e rebeldes fugitivos, representantes do povo e guerreiros por excelência. Se, por um lado, estes abrigados abraçaram a fé budista e tornaram-se monges, por outro lado eles não deixaram de se dedicar ao Kung Fu. Protegidos pelos muros, os monges de Shao Lin desenvolveram como nunca a arte que praticavam[18].

Posteriormente, com os regimes repressivos dos impérios, os mosteiros passaram a ser freqüentemente invadidos pelos soldados, a fim de resgatar os rebeldes fugitivos e punir os monges por acobertá-los. Durante tais invasões, das quais restavam poucos sobreviventes, as edificações eram quase que totalmente destruídas — Shao Lin não foi exceção!

Prevenindo-se contra essas invasões, os monges investiam no treinamento de técnicas de ataque e defesa, e as utilizavam como última alternativa para a garantia de suas próprias vidas. A união da meditação, da observação aguçada do mundo, da alimentação adequada, da consciência emocional, enfim, de todos esses componentes numa só prática, deu aos monges um superior autocontrole (vide Foto 5, a seguir). Constantemente, eles obtinham sucesso em sua tarefa de defender os moradores da região onde viviam.

> ... os monges do Mosteiro Shao Lin eram considerados como seres superiores (...) e com uma consciência quase divina, não por causa das técnicas de combate que dominavam, mas sim, por todo o ensinamento conjunto que recebiam incluindo treinamentos mentais árduos baseados no Zen Budismo, estudo teológico e metafísico, aliados às práticas físicas correspondentes. [19]

---

18 YU DEYUN *The Shaolin Kung Fu of China.* China : Hong Kong Huan Yu Publishing House, 1992.
19 SEVERINO, R. H. *O Espírito das Artes Marciais*. São Paulo, Ícone, 1988, p. 57.



Foto 5: Monges demonstrando Chi Kung (habilidade energética) — Shao Lin — China, 1995.

Logo, o prestígio deste e de outros mosteiros passou a atrair jovens de todas as partes. Esses jovens, como explica Despeux, intentavam aprimorar suas técnicas combativas principalmente para poder melhor defender seu povoado:

> Na tradição chinesa, a força guerreira destina-se menos a atacar do que a defender-se e a instaurar a 'grande paz', tema que voltamos a encontrar ao longo de toda a história do império. Grupos ou sociedades secretas, tanto quanto certos indivíduos que se apresentam como defensores da justiça, têm-se esforçado por concretizar esse ideal da grande paz. [20]

Com a proliferação da prática do Kung Fu, os soldados dos impérios tornaram-se cada vez mais suscetíveis a derrotas. Temendo a vitória do povo, muitos dos imperadores proibiram a prática do Kung Fu, fecharam escolas e massacraram mestres, discípulos e demais

---

20 DESPEUX, Caterine ***Tai-chi-chuan**: arte marcial, técnica da longa vida.* São Paulo : Pensamento, 1991, p. 7.

praticantes. Ainda assim, o povo encontrou maneiras alternativas de desenvolver a arte.

A ópera de Pequim, por exemplo, era composta por pessoas que, impedidas de desenvolver seus treinamentos, apresentavam ao público peças teatrais com cenas de lutas, combates e acrobacias de elevado grau de dificuldade. É o caso da ópera do Rei Macaco, que atraía um vultoso público infantil e adulto (vide Foto 6, a seguir).

O estilo do Bêbado teve similar origem: fingindo-se embriagado, o praticante podia treinar sem que os soldados imperiais desconfiassem de suas reais habilidades. Dessa forma, as pessoas praticavam o Kung Fu ao mesmo tempo que divulgavam livremente a arte (vide Foto 7, a seguir).

Apesar dessas passagens de perseguições e boicotes, os impérios não foram sempre contrários ao Kung Fu. Em vários momentos da história, eles contaram com a ajuda dos artistas marciais, como podemos notar através de um trecho da história contada pelos próprios monges:

> Em 621 (...) uma violenta batalha aconteceu entre o príncipe Qin, Li Shimin, e o general Sui, Wang Shicong. Ouvindo sobre as proezas dos monges Shao Lin, o príncipe Li emitiu um edital convocando os monges a ajudar na apreensão dos principais acusados e pacificar o país. Os monges concordaram e pela primeira vez discípulos budistas coletivamente tomaram parte numa batalha. (...) Em 1553, quarenta monges Shao Lin liderados por Tian Zhen e Tian Chi tiveram uma esmagadora vitória sobre invasores japoneses.[21]

---

21 XING YAN (ed.). ***Shaolin Kung Fu:*** *treaseure of the chinese nation: the best of Chinese Wushu*. China : Editorial Commitee of Shaolin Kung Fu, s/d, p. 17-18 (tradução livre da autora).



Foto 6: A Ópera do Rei Macaco (com utilização de armas marciais)
Teatro Qiamen – Pequim – China, 1995.

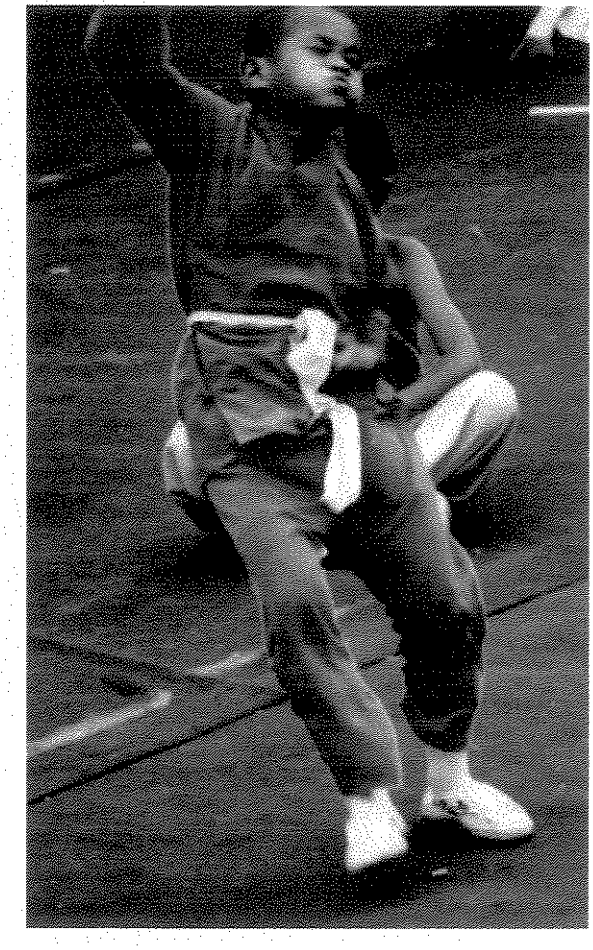


Foto 7: Criança demonstrando o Estilo do Bêbado – Shao Lin – China, 1995.

Durante muito tempo, o Kung Fu foi valorizado por seu aspecto combativo — uma questão de vida ou morte em tempos de violência. Mas, como já afirmamos, o desenvolvimento bélico tomou o lugar dos confrontos corpo-a-corpo e a arte marcial deixou de ser praticada para fins de combate. Mas, como tratava-se de uma arte dotada de filosofia própria, tendo como objetivo maior o aprimoramento do ser humano, ele sobreviveu às contingências do tempo e perdura até os dias de hoje, sendo conhecido em quase todos os países do mundo, ainda que superficialmente. As famosas apresentações da Ópera de Pequim☯, do Circo Acrobático de Xangai, e a Dança do Leão☯☯, por exemplo, continuam atraindo curiosos de todas as partes do planeta.

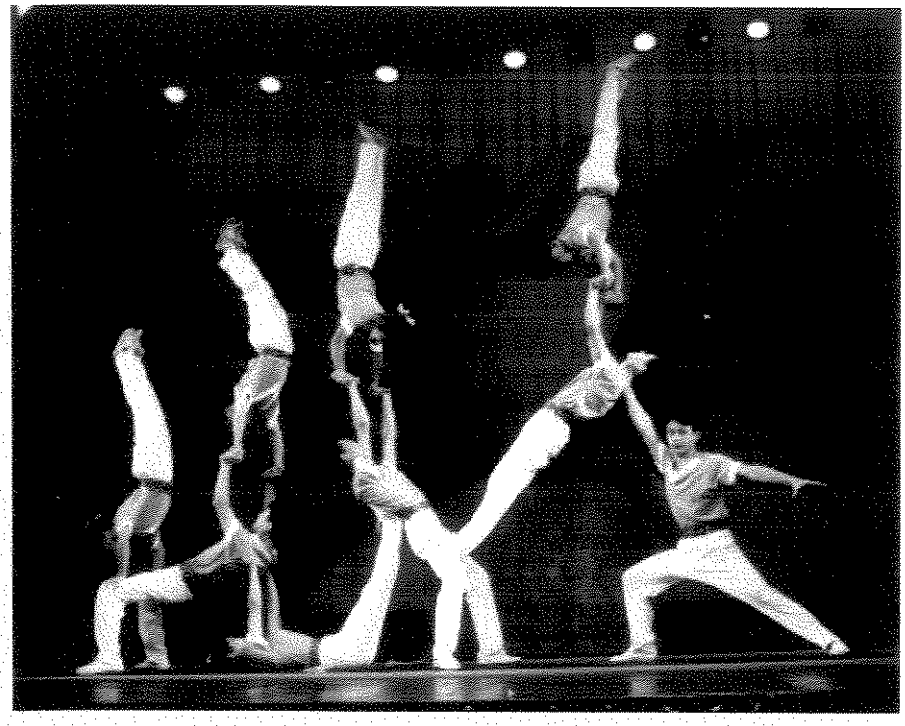


Foto 8: Apresentação de pirâmides humanas do Circo Acrobático de Xangai — China, 1995.

☯ Em Julho de 1998, a Ópera de Pequim fez uma série de apresentações no Teatro Municipal de São Paulo, durante o FIAC — Festival Internacional de Artes Cênicas. A Companhia de Pequim teve de agendar espetáculos extra, a fim de atender ao público excedente. *in* ***O Estado de São Paulo***, Domingo, 02 de Agosto de 1998.

☯☯ Na China, contam lendas que leões apareciam para afugentar os demônios das fazendas, protegendo as colheitas. Por isso, a Dança do Leão acontece em todas as comemorações (casamentos, aniversários, inaugurações), para atrair bons agouros.



Foto 9: Apresentação da tradicional Dança do Leão, trazendo boa sorte para o Templo de Shao Lin, em seus 1.500 anos de fundação — China — 1995.



Foto 10: Detalhe do Leão — duas pessoas movimentam-se com passos sincronizados e fazem acrobacias de alto nível de dificuldade.

2.3. Subdivisões do Kung Fu

Quando apresentamos o Kung Fu e afirmamos que ele se trata de uma arte muito abrangente, não estávamos nos referindo apenas ao seu aspecto filosófico. A prática do Kung Fu é também diversificada, contendo inúmeras variações, às quais chamamos de "estilos" ou "escolas".

Na China há, catalogados, cerca de 360 estilos de Kung Fu. Eles possuem características e aplicações diferentes, mas todos compartilham da mesma origem e fundamentação, tal qual apresentamos nos itens anteriores.

Atualmente, a prática do Kung Fu, ou seja, seu lado esportivo e competitivo, é subdividida em dois principais tipos de estilos:

Os estilos externos de Kung Fu são aqueles que seguem um caminho de desenvolvimento "do exterior para o interior" da pessoa. Ou seja, eles enfatizam primeiro o fortalecimento dos ossos e dos músculos, que, por conseguinte, fortalecerão os órgãos internos e, por fim, a energia vital humana (ou *ch'i*).

São estilos que manifestam-se através de movimentos velozes e bastante flexíveis, ou lentos e fortes, dependendo da característica de cada escola. Essas características são geralmente provenientes do momento da criação do estilo, quando o seu precursor focalizou sua observação principalmente nos movimentos e comportamentos de um determinado animal (como o tigre, a garça, a serpente, o louva-a-deus, o macaco, o urso), ou elaborou um determinado conjunto de técnicas de respiração, meditação e combate.

Dada sua plasticidade, os estilos externos, são os mais utilizados na produção de filmes e peças teatrais.

Os estilos internos de Kung Fu caracterizam-se por movimentos que visam, primeiro, o desenvolvimento do *ch'i*, que levará, naturalmente, ao desenvolvimento dos órgãos internos, dos ossos e dos músculos. Geralmente são mais lentos, compassados, de suavidade e ao mesmo tempo de explosão, alternando conscientemente a hipo e a hipertonia muscular. Há uma maior ênfase em técnicas respiratórias e de meditação, principalmente devido à herança das antigas práticas de cura e de busca da longevidade.

Dentre esta categoria de estilos estão o Pa Kua e o Hsin-I, mas, sem dúvida, o mais conhecido em todo o mundo é o T'ai Chi Chuan — prática inspirada na filosofia do T'ai Chi (fusão de opostos complementares *Yin* e *Yang*, apresentada e analisada no capítulo anterior).

Especificamente no caso do T'ai Chi Chuan, os movimentos lentos permitem ao praticante entrar em contato íntimo consigo mesmo, "notando" todas as partes do corpo e as emoções que estão envolvidas, por exemplo, no simples ato de "dar um passo à frente". Esses movimentos, por si só, propiciam a tomada de "consciência de sua propriocepção consciente" [sic] ☯.

Apresentamos, na Figura 9, abaixo, as principais subdivisões do Kung Fu, e as artes que nele estão incorporadas:

☯ Redundância proposital da autora: consciência...propriocepção consciente.

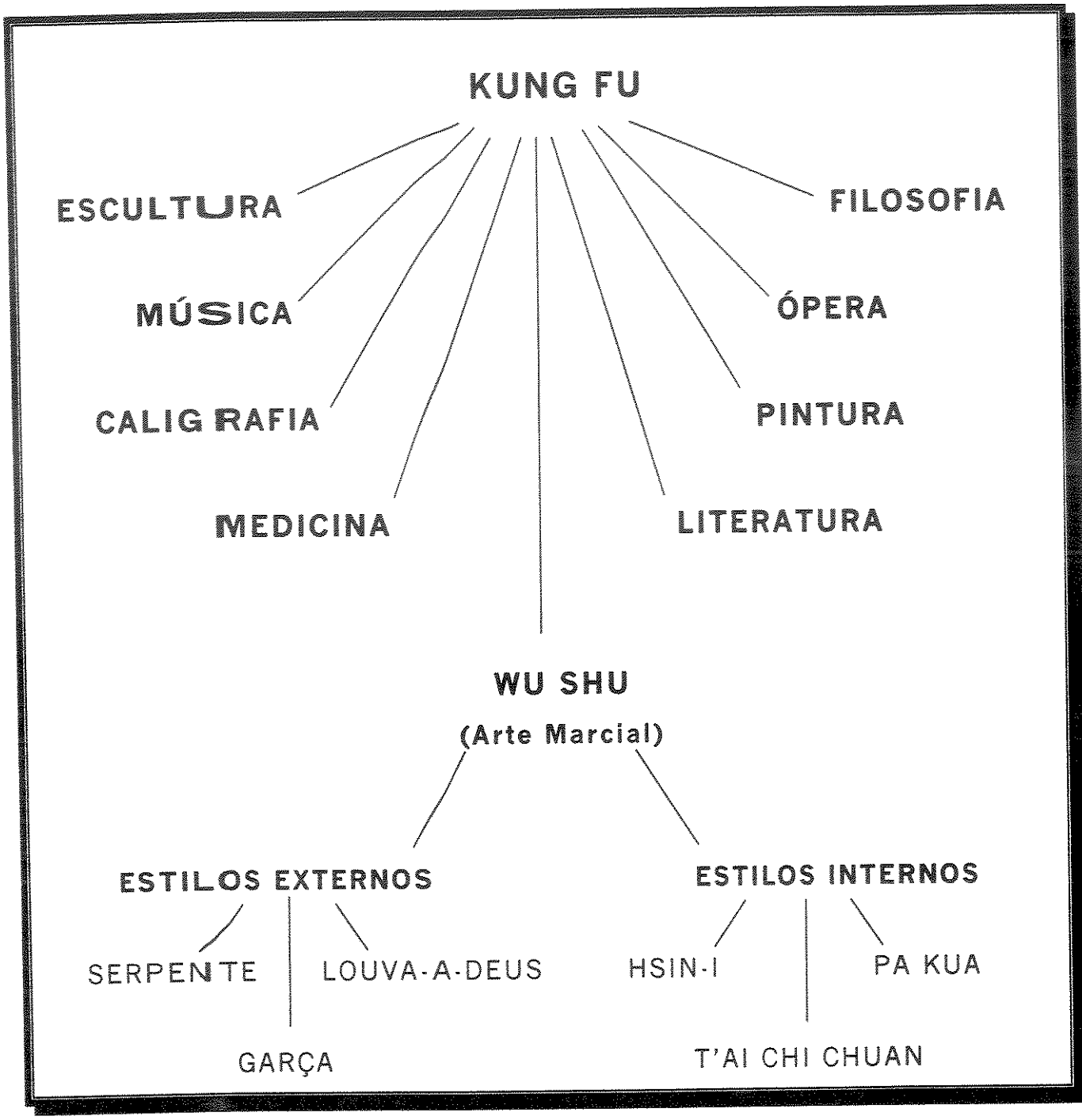


Figura 9: Subdivisões do Kung Fu e artes a ele incorporadas — representação elaborada a partir de Yu Deyun (Lima, Luzia M.S., 1999).

2.4. O Kung Fu no atual cenário esportivo e acadêmico

Na China, tanto os estilos internos quanto os externos de Kung Fu fazem parte do conteúdo escolar desde 1925, visando muito mais o auto-conhecimento e a saúde do que a aplicação técnica propriamente dita. Para que isso se efetivasse, os movimentos de difícil execução foram suprimidos, colocando a prática ao alcance de todos. Após o advento da China Popular, os estilos foram aprimorados para fins competitivos.

Atualmente, as competições de Kung Fu acontecem em duas modalidades básicas: combates e formas. Nos combates, as regras são similares às do boxe, havendo confronto entre dois atletas e vitória por pontos ou nocaute. Essa categoria existe, conta com vários seguidores mas, nesta pesquisa, não abordaremos qualquer aspecto relativo a esse tipo de competiçao e, quando tratarmos do Kung Fu enquanto esporte, estaremos nos referindo exclusivamente à modalidade de formas ou rotinas.

A modalidade "formas", alvo de nossa atenção, tem regras muito similares às da ginástica artística (olímpica) e da GRD (ginástica rítmica e desportiva). O atleta fica na área de concentração ou preparação, entra na quadra, demonstra sua rotina, aguarda a pontuação numa área determinada, faz sua reverência ou agradece aos árbitros e ao público, e, somente então, está efetivamente terminada sua participação. No Kung Fu, as competições de demonstrações (rotinas, formas) dividem-se em duas categorias principais: "formas tradicionais" e "formas olímpicas".

Nas competições de "formas tradicionais", os participantes apresentam rotinas características do estilo que praticam (como a serpente, o macaco, o bêbado, o louva-a-deus, o tigre e a garça). Dentro

dessa modalidade, há também a categoria "luta combinada", quando os praticantes (duplas ou grupos) apresentam a simulação de uma luta que demonstre a aplicação das técnicas contidas nas formas. Adequação técnica na execução de movimentos e no manuseio de espadas, punhais, bastões, lanças, o equilíbrio, a precisão e o espírito (energia do atleta no momento que exibe sua seqüência), expressão, ética (postura do atleta diante da comissão julgadora e dos demais atletas antes e durante a competição), vestimenta (principalmente em relação à ordem, à limpeza e à coerência — trajes típicos do Kung Fu) são alguns dos itens que os árbitros avaliam para definir a pontuação do competidor.

A segunda principal categoria dentro das competições de Kung Fu, chamada "formas olímpicas", é constituída de rotinas não-tradicionais, ou seja, de rotinas que têm suas coreografias compostas de movimentos extraídos de diferentes estilos de Kung Fu, unidos numa só seqüência. No caso de a arte marcial tradicional chinesa tornar-se um esporte olímpico (como é o caso do Judô), estas formas seriam as seqüências de movimentos compulsórias das competições. Isto significa que todos os competidores apresentariam exatamente a mesma rotina, sendo vencedor aquele que a executasse com maior perfeição, seguindo os mesmos itens de arbitragem da categoria "formas tradicionais".

Os estilos internos de Kung Fu (T'ai Chi Chuan, Hsin-I, Pa Kua) também fazem parte das competições, nas categorias "formas internas tradicionais" e "formas internas olímpicas", sendo que todas as categorias relatadas acima contam com a participação de competidores de todas as idades, como ilustramos através das fotos 11 e 12, a seguir:

recuperação desses pacientes, que passam a ter um melhor padrão respiratório, baixando a pressão sangüínea e até reduzindo o ritmo cardíaco"[24].

Segundo Nakamura, o Ocidente tem voltado a atenção para práticas milenares que, em tempos não muito distantes, eram consideradas supersticiosas e anticientíficas:

> Nos Estados Unidos os exercícios que ajudam a regular as funções respiratórias, como a contemplação budista, praticada pelos adeptos da seita zen, os exercícios de ioga e as **artes marciais chinesas** estão sendo considerados com renovado interesse. Entretanto nos países orientais como o Japão, a Índia e a China, métodos terapêuticos antiquíssimos destinados a regular e controlar a respiração **têm sido praticados há milhares de anos**.[25] (grifo nosso)

Notamos, pois, que a partir do momento em que a arte marcial tradicional chinesa perdeu o valor combativo, sua característica terapêutica voltou a ser valorizada e desenvolvida ainda mais. Ora, se o Kung Fu traz contribuições valorosas para a área da saúde, será que não pode trazê-los também para a área da Educação?

---

24 *in* ***O Estado de São Paulo***, domingo, 16 de junho de 1996, p. A30.
25 NAKAMURA, T. ***Respiração oriental:*** *técnica e terapia.* São Paulo, Pensamento, 1989, p. 13.



Foto 11: Zhang Guanjun, 89 anos de idade.



Foto 12: Lin Tien, 5 anos de idade.

Praticantes de destaque no "IV Campeonato Mundial de Kung Fu", sediado em Shao Lin — China — 1995.

Paralelamente ao aprimoramento competitivo, a atenção dada ao caráter terapêutico do Kung Fu também acentuou-se significativamente, atraindo o interesse de pesquisadores de diversas áreas científicas[22].

Em estudos feitos na Universidade de Xangai ficou comprovado que as 18 rotinas de Shao Lin "funcionam como prevenção e tratamento de dores musculares e de disfunções nos órgãos internos do corpo, além de melhorar a circulação sangüínea e promover a longevidade"[23]. Em 1996, pesquisadores da área médica da Universidade Sheffield, Inglaterra, descobriram os benefícios da prática do T'ai Chi Chuan para pacientes enfartados. Este estilo de Kung Fu "ajuda na

---

22 KNUTTGEN, H.G., QIWEI, M. e ZHONGYUAN, W., ***Sport in China.*** Illinois, USA, Human Kinetics Books, 1990.
23 VÁRIOS AUTORES. ***The Chinese way to a long and healthy life:*** *diet, exercise, massage.* Beijing, China : Asiapac/Singapore, 1988, p. 57 (tradução livre da autora).

PARTE II

A PESQUISA

Capítulo III

O experimento

O presente capítulo trata da metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Suas etapas, elucidadas abaixo, serão discutidas no próximo capítulo, quando a experiência vivida será detalhadamente apresentada.

3.1. Caracterização da pesquisa

O presente experimento[1] configura-se, segundo Kerlinger[2], como uma pesquisa de campo com manipulação experimental de variáveis dependentes e independentes, e de caráter longitudinal, posto que colhemos os dados da pesquisa durante todo o ano letivo de 1996. O delineamento experimental segue, pois, o "modelo 4" de Campbell e Stanley, com "pré-teste e pós-teste aplicados a grupo experimental e de controle aleatórios (*The pretest-posttest control group design*)"[3]. Configura-se, igualmente, como um experimento ecológico, no sentido definido por Bronfenbrenner:

> Um experimento ecológico é uma tentativa de investigar a progressiva acomodação entre o organismo humano em crescimento e seu meio ambiente, através de uma comparação sistemática entre dois ou mais sistemas ambientais ou seus componentes estruturais, com uma cuidadosa tentativa de controlar outras fontes de

---

1 Experimento é uma pesquisa, onde se manipulam uma ou mais variáveis independentes e os sujeitos são designados aleatoriamente a grupos experimentais. in KERLINGER, Fred N.. ***Metodologia da pesquisa em ciências sociais:*** *um tratamento conceitual*. São Paulo : EPU, 1980, p. 94.

2 KERLINGER, Fred N.. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais:** um tratamento conceitual. São Paulo : EPU, 1980.

3 CAMPBELL, Donald Thomas e STANLEY, Julian C.. ***Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa.*** São Paulo : EPU, 1979, p. 25.

> influência, quer por designação aleatória (experimento planejado), quer por comparação (experimento natural).[4]

Para registrar essa investigação apontada por Bronfenbrenner, os dados quantitativos da pesquisa (comparação entre as médias finais dos alunos), foram tratados estatisticamente e apresentados, nos anexos, em forma de gráficos.

Já os dados qualitativos, coletados através da comunicação informal e de entrevistas abertas, foram analisados de maneira a ajuizar o sentido das proposições feitas, procurando levar a uma compreensão dos seus significados. Ressaltamos que o fato de a parte experimental da pesquisa ter a intenção de demonstrar a aplicabilidade da teoria apresentada, dá a este experimento uma característica fundamentalmente qualitativa, pois, como é apresentada por Martins:

> A metodologia da pesquisa qualitativa deve ser de natureza teórica e prática concomitantemente. Aquilo que nas teorias o pesquisador aprende sobre observações empíricas e as experiências por ele vividas devem constituir o seu ponto de partida. Essas duas aprendizagens fornecem a instrumentação para observar e analisar a realidade de modo teórico desde o início. Fornecem recursos para ver os objetos da percepção na sua origem social, histórica e de funcionamento, na sua interdependência e determinação do seu desenvolvimento. [5]

Além disso, faz-se necessário esclarecer que essa parte de nossa metodologia insere-se na modalidade *F* de pesquisa qualitativa, que é assim definida por Martins:

> [Em F...] A preocupação se dirige para aquilo que os sujeitos da pesquisa vivenciam como um caso concreto do fenômeno investigado. As descrições e os agrupamentos dos fenômenos estão diretamente baseados nas descrições dos sujeitos, e os dados são tratados como manifestações dos fenômenos estudados. O objeto da investigação é

---

4 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 29.
5 MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ***A pesquisa qualitativa em psicologia:*** *fundamentos e recursos básicos.* São Paulo : Moraes/EDUC. Editora da Puc. SP, 1989, p. 25.

> coletar descrições e trabalhar a essência do fenômeno individual através das descrições obtidas. Podem, então, ser agrupados fenômenos fundamentalmente semelhantes e fenômenos fundamentalmente diferentes, de acordo com as essências descritas.[6]

Segundo tal modalidade, não são feitas análises prematuras nem são formuladas hipóteses prévias. Como o conhecimento desejado é a essência do fenômeno (em nosso caso, a questão da conscientização que o aluno tem de si mesmo e de sua relação com o mundo que o cerca), as instruções dadas ao sujeito que falará sobre o fenômeno não podem sugerir ou indicar o que é buscado.

A justificativa dessa fusão teórico-prática, mesclando modelos quantitativos e qualitativos, está na tentativa de enriquecer, tanto quanto possível, a posterior análise dos dados[9]. A despeito dessa mescla, daremos especial atenção aos dados qualitativos por concordarmos com Manuel Sérgio, quando afirma:

> A quantificação tem limites num ser por natureza rebelde a deixar-se medir com exactidão aritmética. Salvo melhor opinião, parece-me que o caminho a seguir é este: articular a compreensão com a explicação, num ser inacabado, aberto e dinâmico, que se movimenta da imanência à transcendência, da natureza para a cultura.[7]

3.2. O Estudo-piloto

Estudo-piloto ou exploratório, segundo Sidman[8], é aquele feito preliminarmente à investigação principal. Este trabalho exploratório permite ao pesquisador diminuir a quantidade de tempo e esforço que seriam gastos em testar hipóteses incorretas, ou em utilizar testes

---

6 MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ***A pesquisa qualitativa em psicologia:*** *fundamentos e recursos básicos.* São Paulo : Moraes/EDUC. Editora da Puc. SP, 1989, p. 36.

9 Esta opção nos parece ser coerente com o pensamento chinês transmitido através de yin e yang, segundo o qual todas as coisas se apresentam, no universo, em forma de opostos complementares: letras e números, atividade e passividade, quantidade e qualidade, e assim por diante.

7 MANUEL SÉRGIO ***Epistemologia da motricidade humana.*** Lisboa : Edições FMH, s/d, p. 16.

8 SIDMAN, Murray. ***Táticas de Pesquisa Científica:*** *Avaliação dos Dados Experimentais na Psicologia.* São Paulo : Manole, 1976.

inadequados para hipóteses corretas. Tais estudos proporcionam ao investigador uma estimativa do sucesso ou do fracasso da pesquisa, bem como um melhor planejamento do experimento propriamente dito.

O estudo-piloto desta pesquisa foi realizado durante o segundo semestre de 1995, numa escola pública localizada na periferia da cidade de Jundiaí — SP.

A escolha da instituição não foi aleatória. Optamos por aquela que ficasse mais próxima possível da residência da pesquisadora. Tal procedimento visou facilitar a compreensão das relações interpessoais ocorridas naquela população, pois, como afirma Bronfenbrenner:

> ...o significado de grande parte do comportamento ocorrendo num dado ambiente social pode ser compreendido, **desde que o observador tenha participado do ambiente dado** em papéis semelhantes àqueles assumidos pelos participantes e seja um membro da ou tenha extensiva experiência na subcultura em que o ambiente ocorre e do qual vêm os partícipes. Esta condição ainda deixa muito espaço para concepções errôneas, mas reduz consideravelmente a probabilidade de erros grosseiros de interpretação.[9] (grifo nosso)

Em junho, fizemos um primeiro contato telefônico com a escola. Fomos prontamente atendidos pela coordenação pedagógica, que agendou uma data para que apresentássemos pessoalmente nosso projeto à direção. Terminada a reunião, fomos autorizados a iniciar o trabalho e levados a conhecer os funcionários e professores presentes naquele dia, bem como o espaço físico e pedagógico da escola.

Em agosto e setembro, observamos todas as turmas do 1° grau[©] vespertino, durante as aulas propriamente ditas. Optamos por visitar as classes numa seqüência crescente, do 1° CB. até a 8ª série.

---

9 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 25.

© Quando o presente experimento foi desenvolvido, a nova L.D.B. ainda não estava em vigor. Por isso, decidimos manter as nomenclaturas da época. A 5ª Série do 1° Grau, por exemplo, é atualmente o 1° ano do 2° ciclo do Ensino Fundamental.

Enquanto todas as turmas de uma série não tivessem sido visitadas, não passávamos para a série seguinte. Assim, observamos aproximadamente 2 turmas por dia, ficando numa classe do início do período até o intervalo e, em outra classe, do intervalo até o final do período.

A autorização para nossa observação era dada pelo professor antes do início de sua aula. Sentávamos geralmente no fundo da classe ou em local previamente indicado pelo professor e ficávamos apenas observando, posto que as anotações eram feitas durante o intervalo das aulas. Nenhum professor recusou nossa entrada na sala de aula, nem demonstrou qualquer incômodo com a nossa presença. Procuramos não nos identificar para os alunos e, embora sabendo que nossa simples entrada em sala de aula já alteraria o comportamento de toda a classe (inclusive do professor), procuramos imprimir o mínimo possível de interferência no decorrer do processo educativo.

Na ocasião, fizemos uma investigação sobre os relatos dos professores e alunos, no que diz respeito às principais críticas e/ou reclamações feitas pelos mesmos. Pouco a pouco, fomos nos ambientando ao cotidiano da escola, participando dos recreios no pátio e na sala dos professores.

Este contato inicial nos levou a optar pela 5ª série como sendo a provável população de nossa pesquisa. Esta série, com certeza, era alvo das queixas mais significativas quanto ao relacionamento professor-aluno, ao comportamento das classes e ao desempenho dos alunos nas tarefas escolares. Nossa opção tornou-se mais forte quando constatamos que a 5ª série contava com o segundo maior índice de alunos repetentes matriculados no 1° grau daquele ano letivo.

Feita a observação inicial, ministramos um "mini-curso" de Kung Fu aos alunos da 5ª série, turmas A, B, C e D, durante os meses de outubro e novembro. Para dar início ao curso, proferimos uma palestra onde apresentamos a arte, sua história e as principais características de sua prática no Brasil e no mundo. Respondemos também às perguntas, dúvidas e curiosidades dos alunos sobre o assunto.

Nas aulas práticas que se sucederam, ensinamos alguns dos principais movimentos do Kung Fu, desenvolvidos individualmente, em duplas e em grupos. Alongamentos, saltos acrobáticos e seqüências específicas da arte também fizeram parte do conteúdo do curso e foram vivenciados pelos alunos em grau crescente de dificuldade. Ao final de cada encontro, todos discutiam a aula dada, procurando relacioná-la com o dia a dia na escola e na vida em geral, uma vez que nossa preocupação estava voltada muito mais para estes "momentos de tomada de consciência" do que para os movimentos propriamente ditos.

No total, o mini-curso contou com 24 aulas de 50 minutos cada uma. Somente quando o estudo piloto terminou, pudemos efetivamente selecionar os procedimentos mais adequados às características da população.

3.3. População

A partir do estudo-piloto, confirmamos a opção pela população da pesquisa: 116 alunos matriculados na 5ª série, período vespertino, para o ano letivo de 1996, divididos em 3 classes de 40, 38 e 38 componentes cada uma, turmas B, C e D, respectivamente (a turma A, naquele ano de 1996, cursaria o período matutino).

Desse total de alunos, 23 repetiram a 5ª série, ficando 8 deles na turma B, 8 na turma C e 7 na turma D. A maioria deles (73,9%) participara do estudo-piloto realizado no ano anterior.

A caracterização da população da pesquisa foi feita através da análise da Ficha Cadastral[10], da Ficha Individual[11], da ficha de "Registro e Controle do Rendimento Escolar"[12] e da ficha de "Registro e Controle do

---

10 Secretaria de Estado da Educação. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado S.A. — IMESP — *Modelo Oficial 72*
11 Idem, *Modelo Oficial 89*
12 Idem, *Modelo Oficial 68*

Resultado Final do Rendimento Escolar"[13] de cada aluno (Anexo I), o que nos remeteu:

- à divisão das classes por sexo, idade e turma/série cursada no ano anterior;
- ao índice de fracasso escolar das turmas;
- à origem da escolarização do aluno (escola pública ou particular), o que nos permitiu, de modo geral, inferir sobre o nível de estimulação dado pela família ao estudante, bem como à situação sócio - econômica anterior e atual do aluno.

Entregamos também às turmas um questionário, que foi respondido por todos os alunos (Anexo II). Tal instrumento nos forneceu informações gerais sobre:

- as atividades extra-escolares desenvolvidas pelo aluno, como aulas de línguas, de datilografia, de computação, de artes em geral, aulas de reforço escolar;
- o envolvimento com algum tipo de acompanhamento médico, psicológico ou pedagógico;
- a experiência do aluno no trabalho;
- a experiência do aluno na prática de esportes, dentro e fora de academias;
- a preferência do aluno por esportes individuais ou coletivos;
- a escala de predileção do aluno pelas 8 disciplinas que compõem a 5ª série, variando daquela que mais gosta até a que menos gosta;
- a consciência que tem de si mesmo enquanto estudante, variando de ótimo a péssimo aluno.

Essa caracterização nos permitiu o levantamento de alguns aspectos motivacionais que nos auxiliassem no desenvolvimento do experimento, além de fornecer dados que pudessem, de alguma maneira, estar alterando ou "mascarando" os resultados obtidos. Outras

---

13 Secretaria de Estado da Educação. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado S.A. — IMESP — *Modelo Oficial 73*

informações mais subjetivas, pedidas no questionário, serviram para uma reflexão inicial quanto à experiência dos alunos em atividades físicas dentro e fora da escola, mais especificamente, no que diz respeito às suas vivências positivas e negativas em atividades físicas e também nos permitiram traçar suas histórias de sucesso e fracasso no processo educativo em geral.

3.4. Grupos experimental e de controle

Os grupos experimental e de controle foram escolhidos aleatoriamente. A turma C foi escolhida como grupo experimental e as turmas B e D, grupos de controle.

Para especificar a proveniência da população, intitulamos GE — grupo experimental (turma C), GCI — grupo controle I (turma B) e GCII — grupo controle II (turma D).

Os componentes do estudo por amostragem também foram escolhidos por sorteio, quando realizamos entrevistas abertas com os alunos selecionados. Tal estudo seria inicialmente realizado com 25% do total de alunos do GE e 25% do total de alunos dos GCI e II.

Dada a riqueza dos dados coletados no decorrer deste processo, decidimos manter o número de entrevistados nos GCI e GCII, mas aumentá-lo para 100% dos alunos do GE.

3.5. Testagem

A fim de coletar dados qualitativos, utilizamos como instrumento de pré-teste e pós-teste, entrevistas individuais feitas com o total de alunos do GE e de 25% dos GC I e II, realizadas no início e no final de 1996. Os alunos selecionados responderam, o mais aberta e detalhadamente possível, às questões:

1. "O que significa, para você, uma atividade física?"
2. "Você faz alguma atividade física?"
3. "Você se cuida? Como?".

E, especificamente para o GE, acrescentamos a pergunta:

4. No pré-teste: "O que você espera do Kung Fu?"
   No pós-teste: "Como foi, para você, o Kung Fu?"

Parte das respostas dadas às questões acima encontram-se transcritas no corpo do capítulo IV, "A Experiência".

A comparação entre os resultados obtidos no pré e no pós-teste nos permitiram detectar se ocorreram ou não modificações na representação que os alunos do GE passaram a fazer deles mesmos e do Kung Fu depois do experimento.

Embora os dados coletados nas situações diárias do experimento tivessem um direcionamento muito mais subjetivo, pudemos também acompanhá-los durante o ano letivo. São esses dados qualitativos os que consideramos mais importantes e significativos para nossa pesquisa. Eles nos permitiram chegar a algumas das análises e conclusões que serão apresentadas mais adiante.

O outro instrumento de testagem utilizado foi a comparação entre o resultado final do rendimento escolar de cada classe, obtido por 100% dos alunos dos grupos experimental e de controle I e II, referentes ao ano letivo de 1996. Assim como a entrevista, esses dados também encontram-se analisados no decorrer do próximo capítulo.

3.6. O experimento propriamente dito

Conforme acordo feito com a direção da escola, assumimos as aulas de "Educação Física" ministradas ao GE. Os GCI e II tiveram suas aulas de "Educação Física" ministradas pelo professor regular, que

ensinou aos seus alunos os fundamentos do voleibol, do basquete e do futebol.

Antes de iniciarmos as aulas de Kung Fu propriamente ditas, procuramos preparar professores, pais e alunos para a experiência que vivenciariam a seguir. No período de planejamento do ano letivo, demos uma palestra para os professores a fim de informá-los sobre a pesquisa que iria ser desenvolvida. Na oportunidade, solicitamos a eles que procedessem a uma observação mais cuidadosa quanto ao comportamento de seus alunos em sala de aula e, caso notassem alguma alteração "consistente" desse comportamento, que nos notificassem imediatamente. Participamos também da primeira reunião de pais marcada pela escola. Fomos apresentados pela direção como sendo "a professora de Educação Física da 5ª C". Esclarecemos que estaríamos desenvolvendo uma aula de Educação Física "um pouco diferente daquelas as quais eles estavam acostumados". Apresentamos o Kung Fu e falamos sobre os objetivos de nosso trabalho, na qualidade de um "professor de Educação Física".

Apresentamos então o Kung Fu aos alunos do GE, quando, numa palestra inicial, esclarecemos suas dúvidas em relação à teoria, à prática e ao planejamento anual da disciplina "Educação Física". Ficou decidido, junto ao grupo, que seria optativa a participação ativa nas aulas (mas não a presença!) e que duas ou três aulas por mês se destinariam à prática de esportes da preferência deles (basquete, vôlei, futebol e outros).

O experimento de fato (aulas de Kung Fu para o GE) teve início em março e foi finalizado em dezembro daquele mesmo ano (1996), contando com três aulas semanais de 50 minutos cada, no período vespertino. Tais aulas eram práticas ou teóricas, dependendo do nível de interesse demonstrado pelos alunos em cada dia, tendo sempre um espaço de tempo reservado para discussões em grupo e reflexões sobre a aula desenvolvida.

Nas aulas, eram ensinados alguns ideogramas, como por exemplo, as palavras Kung Fu (habilidade em executar alguma coisa), Wu Shu (arte marcial), números e outras curiosidades do sistema de escrita

chinês. Em outros momentos, discutimos provérbios chineses (Anexo III), deixando espaço para que os alunos colocassem abertamente suas interpretações e opiniões, sendo também levados a refletir sobre as relações que poderiam ser feitas entre o provérbio e a prática do Kung Fu, a escola (estudos, relacionamento com professores e colegas...) e o cotidiano familiar e social. É bom lembrar que a tomada de consciência era a preocupação que permeava todos os momentos de nossos encontros.

Nos primeiros contatos com os alunos, propusemos uma série de exercícios para integração do grupo e para conscientização corporal (práticas com jornais, peteca jogada com os pés, bastões, vendas nos olhos...) - Isso os levou a entrar em contato com a movimentação básica do Kung Fu, sem que fosse preciso discorrer sobre o assunto. Somente então foi introduzido o ensino das posturas básicas do Kung Fu, os principais passos, exercícios de aquecimento e o "Tan Tuei" (chute elástico): uma seqüência de movimentos que foi elaborada por Chashangyr (1568-1644) [14]. A Rotação e o San Sin, exercícios diários das aulas, foram desenhados, transformados em apostila e entregues aos alunos para que pudessem praticar sozinhos (Anexo IV). Vivenciaram também as corridas com diversos saltos que compõem a parte acrobática do Kung Fu e executaram apenas algumas variações de rolamentos e estrelas, pois o único e precário colchão que tínhamos foi doado por um dos alunos.

Juntos, assistimos vídeos sobre práticas orientais, reportagens e filmes apresentados no cinema e na TV, e discutimos os seus pontos positivos e negativos. Como filmamos o grupo em vários momentos, esses filmes também foram apresentados aos alunos, sempre na aula de "Educação Física" imediatamente seguinte, para que eles pudessem observar e analisar a correspondência entre os desempenhos real e imaginado. Procurávamos fazer intervenções que levassem os alunos a refletir tanto sobre o desempenho da classe nas tarefas propostas, quanto sobre a influência que o comportamento individual de cada um exercia sobre o grupo todo.

---

14 ZHEBANG, Ma . ***Ten routine Spring Leg.*** Hong Kong : Kung Fu Series 6, Hai Feng Publishing Company, 1983.

A maioria dos alunos participava ativamente das aulas. Não fizemos qualquer tipo de coerção àqueles que não participavam das aulas práticas. O respeito à opção de cada um fazia parte marcante de nossas discussões, principalmente porque nesses momentos tínhamos a participação ativa de todos os alunos (incluídos os que não participavam das aulas práticas).

Um grupo de alunos decidiu espontaneamente se reunir para praticar o Kung Fu, sem a nossa presença ou supervisão, numa quadra a céu aberto localizada num condomínio residencial do bairro. Tais reuniões aconteciam principalmente aos finais de semana e, quando o encontro era marcado em dias letivos, o mesmo se dava no período da manhã. Flashes desses momentos foram flagrados por nós e encontram-se registrados em fotos e filmes.

Para o final do ano, os alunos criaram uma apresentação. Toda a sequência foi idealizada tanto pelos alunos que participaram quanto pelos que quiseram fazer parte apenas da organização do evento. Somente após a decisão deles é que apresentamos sugestões para um aprimoramento, que poderiam ser acatadas ou não. Os ensaios aconteceram durante as aulas de "Educação Física" e em horários extra-escolares marcados pelos próprios alunos, conforme a disponibilidade do grupo. Um texto elaborado por eles foi lido durante a apresentação, que contou com a presença de toda a escola, uma vez que ocorreu na mesma data da comemoração da entrega do "RG escolar".

No capítulo seguinte, apresentaremos o experimento o mais detalhadamente possível, procurando fazer as devidas relações com a fundamentação teórica elucidada até o momento.

Capítulo IV

A experiência (ou, "O Tao da Educação")

Este capítulo trata da experiência vivida em 1996, quando na disciplina "Educação Física" ministrei aulas de Kung Fu para alunos de 5ª série de uma escola estadual da periferia de Jundiaí — S.P. Em seu teor, revelo tanto o "caminho da Educação" quanto o meu "caminhar pela Educação": o "Tao da Educação" e o "Tao na Educação". Para fazer este relato, retomo a primeira pessoa e falo da minha experiência, da minha percepção sobre o desenrolar do experimento. Assumo, assim, um posicionamento ecológico tal qual é apresentado por Bonfenbrenner:

> Numa primeira consideração, a orientação ecológica leva a sério e traduz em termos operacionais uma posição teórica geralmente elogiada na literatura sobre ciência social, mas raramente colocada em prática na pesquisa. É a tese, exposta por psicólogos e sociólogos, de que aquilo que importa para o comportamento e o desenvolvimento é o ambiente conforme ele é percebido, e não conforme ele poderia existir na realidade "objetiva".[1]

Neste capítulo, apresentarei a realidade que percebi durante a parte experimental da pesquisa. Tratarei de fazer as correlações entre o ambiente que poderia existir e o ambiente percebido. O primeiro encontra-se na fundamentação teórica deste trabalho. O segundo resulta da minha própria história de vida pessoal, artística e acadêmica. Concordo, pois, com Piccolo, ao afirmar que:

> Quando se escolhe um determinado assunto para se pesquisar, faz-se um ponto no horizonte de conhecimento para que se possa situá-lo como parte de um todo. E neste pano de fundo do pesquisador deve-

---

1 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 7.

> se procurar *ver* o fenômeno vivendo a sua experiência, pois este horizonte forma-se no seu mundo-vida. (...) Ver o fenômeno em sua própria experiência significava adentrar o mundo da prática...[2]

Foi o que fiz. Adentrei no mundo da prática para melhor perceber o ponto que focalizei no meu horizonte. E se "só posso perceber a partir do momento que situo o que estou vendo num espaço e eu o percebo no meu campo de conhecimento"[3], então, preciso deixar marcados o meu campo e o meu espaço.

Se, na apresentação desta tese, pedi licença ao rigor acadêmico para falar como primeira pessoa, agora, antecipo minhas desculpas, pois retratarei as situações e transcreverei as falas, minhas e dos alunos, nos termos exatos em que foram colocadas. Estão, certamente, muito longe da linguagem utilizada nas universidades, nos congressos, nas publicações científicas. Mas estão muito perto, ou, melhor, estão dentro da realidade sócio-cultural, do micro e mesossistema, nos quais estes alunos estão inseridos. Tanto quanto possível, procurarei atender ao alerta de Resende:

> ... a nossa produção acadêmica, para ter um sentido crítico e emancipador, terá que se justificar com base na realidade concreta enfrentada pelo profissional (...) para que, dialeticamente, produza intervenções superadoras e qualitativas no âmbito da prática pedagógica.[4]

4.1. Antes do experimento, a experiência anterior

Até o momento em que iniciei o experimento, meu campo de conhecimento estava situado em academias de Kung Fu de Jundiaí e São Paulo. Neste estudo, portanto, refiro-me exclusivamente às academias que

---

2 PICCOLO, Vilma Leni Nista. Ritmo do movimento na criança: ver e perceber. *in* MOREIRA, Wagner W. (org.). ***Corpo pressente***. Campinas : Papirus, 1995, p. 54.
3 Idem, p. 61.
4 RESENDE, Helder Guerra de. *Necessidades da educação motora na escola*. *in* De Marco, Ademir. ***Pensando a educação motora***. Campinas : Papirus, 1995, p. 72.

freqüentei e não ao universo de academias de Kung Fu existentes. Considerando os ambientes ecológicos com os quais o ser humano está envolvido direta ou indiretamente, reporto-me neste momento ao microssistema (ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento) e ao mesossistema (laços existentes entre os ambientes que contêm a mesma pessoa)[5]. Assim, fica claro que o cotidiano que vivenciei nessas academias influenciou decisivamente a visão sobre Kung Fu, tal como o apresentei no decorrer da fundamentação teórica desta tese.

Nas referidas academias de Kung Fu, as aulas são freqüentadas por alunos que, por opção, inscrevem-se e seguem os padrões de prática que nelas são desenvolvidos. O espaço é totalmente adaptado para o desenvolvimento da arte, tem os materiais necessários e há, numa mesma aula, alunos de todos os níveis técnicos, desde iniciantes até campeões mundiais. Os mais avançados, chamados de "irmãos mais velhos" dentro da "família Kung Fu", são incentivados a ajudar os novatos ou "irmãos mais novos". Os professores e praticantes (todos eles) são responsáveis pela manutenção do local, desde limpar o chão ao final de cada treino e regar as plantas até, quando é o caso, retocar a pintura das paredes e janelas, costurar os freqüentes rasgos nos colchões de ginástica, confeccionar e consertar alguns materiais de treino. Em esquema de mutirão, todos trabalham conjuntamente, não sobrecarregando ninguém nem deixando que alguém que não participe do treino, reparem a desordem que nós mesmo geramos. Esta responsabilidade não é imposta — é um hábito. Quando os professores e alunos mais avançados começam a limpeza, os novatos espontaneamente os ajudam, sem que seja necessário pedir-lhes. Como Bronfenbrenner explica:

> Os eventos desenvolvimentais que são mais imediatos e potentes como influência no desenvolvimento de uma pessoa são as atividades que outras pessoas realizam com ela ou na sua presença. O ativo envolvimento ou a mera exposição àquilo que os outros estão fazendo geralmente inspira a pessoa a realizar atividades semelhantes

---

5 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

> sozinha. É mais provável que uma criança de três anos aprenda a falar se as pessoas que a cercam falam, e especialmente se elas falam diretamente com ela. Quando a criança começa a falar, isso constitui uma evidência de que o desenvolvimento realmente ocorreu. ..[6]

Os mais velhos parecem ter consciência da influência que exercem sobre o desenvolvimento dos novatos. Estes, por sua vez, demonstram uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do ambiente, tornam-se mais motivados e capazes de envolver-se em atividades através das quais eles se revelem aos colegas. Tais demonstrações se coadunam com o que Bronfenbrenner[7] chama de "desenvolvimento humano". Logicamente, para que isso aconteça é necessário um constante investimento na disciplina e qualidade das relações que se constróem a cada momento. A disciplina presente nas academias não se correlaciona, de forma alguma, com a submissão dos alunos ou o exercício de poder dos professores, mas sim com a responsabilidade e a participação ativa de todos sob a orientação do mestre. Arrien, ao analisar o arquétipo do guerreiro, aborda os temas disciplina e responsabilidade:

> O Guerreiro também deve entender e estar consciente das (...) suas ações praticadas ou não. Essa capacidade de atenção chama-se "responsabilidade", capacidade de responder. O *Book of changes* (Livro das mutações) chinês, o *I Ching* nos lembra que "não é o que acontece que é importante, é a resposta ao acontecimento que é tudo". Responsabilidade não é apenas a capacidade de responder ao que nos acontece, é também a capacidade de sustentarmos nossas ações e sermos responsáveis por tudo o que fazemos e deixamos de fazer. (...) Esse aspecto da responsabilidade é "*disciplina*". **Disciplina é o processo de encarar a vida de frente e agir sem precipitação. De fato, esse termo significa "ser discípulo de si mesmo"**. Quando somos discípulos de nós mesmos, honramos nosso próprio ritmo, nosso "ir-passo-a-passo" natural.[8] (grifo nosso)

---

6 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 7.
7 Idem, p. 23.
8 ARRIEN, Angeles. ***O caminho quádruplo:*** *trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário.* São Paulo : Ágora, 1997, p. 30-31.

O que presenciei em academias de Kung Fu e chamo de disciplina é muito mais uma ação intencional, que é natural em situações ordenadas, do que a imposição de um determinado código de conduta, vinda de um órgão disciplinador externo à pessoa. Sabemos que ainda há confusão em torno do termo "disciplina", identificando-o como uma imposição de imobilismo. No entanto, como explica Moysés, a disciplina:

> ...pode e deve estar ligada à participação ativa. Além disso, queremos chamar a atenção para a necessidade de haver uma permanente sintonia entre o aluno e o professor. Não é raro ver-se a indisciplina surgir devido ao alheamento e à indiferença deste último.[9]

Estando de acordo com a autora, a disciplina é algo que faz parte do Kung Fu, de tal forma que os alunos não sejam pressionados a não-agir. Pelo contrário. Sentem-se responsáveis e conscientes do seu agir. Segundo Moysés, a presença da disciplina, ainda que indiretamente, propicia condições para um ensino de qualidade, traduzindo-se "na idéia da organização do trabalho escolar"[10]. Para a autora:

> A atenção dirigida e a concentração do pensamento sobre o objeto do conhecimento são condições fundamentais para que se possa apreendê-lo (Luria 1979a; Vygotsky 1984). Ora, para se coadunar participação ativa e concentração, é necessária a eliminação de fatores que favoreçam a dispersão. Pressupões, pois, a disciplina. É ela quem propiciará aquelas condições.[11]

O mesmo investimento constante na disciplina e nas relações interpessoais acontece nas questões ligadas à tomada de consciência desses praticantes. Toda aula é finalizada com a discussão de um provérbio que o professor coloca na lousa, escolhido aleatoriamente ou não. Voluntariamente, os alunos explicam o que entenderam daquele

---

9 MOYSÉS, Lúcia. ***O desafio de saber ensinar.*** Campinas : Papirus, 1994, p. 40.
10 Idem, ibidem..
11 Idem, p. 40-41 .

provérbio, qual a lição de vida que se pode tirar dele, em que momentos do treino esta lição esteve presente e, assim por diante, o professor vai abrindo espaços de discussão sobre os mais variados temas. Quando oportuno, o professor apresenta aos alunos passagens do Pensamento Chinês a respeito do tema em discussão, convidando-os a pensar sobre a correlação entre esses temas e os movimentos executados durante a aula. Nestes momentos, oportuniza-se o que Piaget chama de "abstração reflexiva":

> A abstração reflexiva, segundo Piaget, consiste em extrair de um sistema de ações e operações de nível inferior certos caracteres cuja reflexão (no sentido do quase físico tal como o de um raio que se projeta de um plano inferior para o superior) projeta num plano superior o que tira do plano inferior, pois só é possível adquirir consciência dos processos de uma construção anterior através de uma reconstrução num novo plano, visto que a abstração reflexiva processa-se em reconstruções, as quais, além de superar as anteriores, integram-se às novas. (...) Resumindo, todo esse processo operatório da abstração reflexiva possibilitará ao sujeito chegar à ampliação da consciência ou à tomada de consciência...[12]

Quanto aos pais, estes estão sempre presentes e freqüentemente são encorajados a participar das aulas ou pelo menos de parte delas. A ajuda deles é bem-vinda, tanto para a manutenção dos instrumentos de treino, para a confecção de materiais e até mesmo para a organização de festas comemorativas ou eventos competitivos e demonstrativos de porte local. Estas iniciativas dos pais normalmente se solidificam depois que percebem mudanças significativas nos filhos, seja em suas atitudes em casa, com os colegas e familiares, ou mesmo nas modificações de seus hábitos de estudo.

Não raro, a equipe de integrantes dessas academias é convidada a fazer apresentações nas escolas onde um ou mais praticantes estudam, pois seus professores demonstram curiosidade a respeito do

---

12 OLIVEIRA, M.N . M.. ***Tentativa de identificação de algumas estratégios do pensamento que levam à descoberta do vínculo causal:*** *uma interpretação baseada na teoria de Jean Piaget.* Tese de Doutorado, São Paulo : USP, Instituto de Psicologia, 1988. p. 90-91.

Kung Fu. Em conversas informais, várias vezes procurei questionar se esses professores haviam notado alguma diferença positiva ou negativa em seus alunos, depois que começaram a freqüentar a academia. Alguns disseram não ter notado nada de significativo. A maioria, entretanto, alegou que esses alunos passaram a ser mais atentos em aula, a demonstrar atitudes um pouco mais respeitosas, prestativas e solidárias com os colegas e com o próprio professor, que melhoraram o nível de concentração durante as atividades e, talvez, por conseguinte, melhoraram também as notas. Tornaram-se mais calmos na hora do recreio e estavam sempre presentes quando ocorriam brigas — eram os responsáveis por apartá-las. Além disso, alguns professores relataram que, "sem um motivo aparente", tais alunos passaram a demonstrar interesse em manter a sala de aula ordenada, chamando a atenção dos colegas quando jogavam pontas de lápis ou papel no chão, ou quando, ao saírem da sala, não colocavam de volta a carteira na qual haviam se sentado. Obviamente, isso merece um estudo de caso mais aprofundado que estabeleça a correlação entre os comportamentos desses alunos em sala de aula e sua vivência com a filosofia do Kung Fu. Posso seguramente dizer que, na academia, comportamentos como os relatados acima são altamente valorizados.

Se me prolonguei nas explicações a respeito de minha experiência em academias de Kung Fu, é porque desafio desta tese seria, justamente, transportá-la desse ambiente para a escola.

4.2. O espaço e o tempo da pesquisa

> Hora do recreio. Todos brincando, falando alto, jogando bola e, de repente, uma briga envolve vários alunos adolescentes. Tapas, socos, pontapés, sopapos. Em vez de promover uma suspensão coletiva, a diretora chama os alunos, ouve seus motivos, argumenta e todos entram num acordo. Eles concordam em evitar brigas futuras. Ela sugere ao professor de educação física treiná-los em esportes como luta-livre, boxe, tae kwon do etc.

> "Seria bom que eles tivessem um espaço legítimo para soltar essa energia e agressividade próprias da idade", justifica ela para o professor. Ele topa a sugestão e a coloca em prática. Os resultados são excelentes. Diminuem as brigas, os alunos gostam da nova atividade e o principal — sabem que têm na escola, na diretora e nos professores, interlocutores com quem podem dialogar.[13]

A situação acima demonstra uma experiência onde a arte marcial auxiliou o processo educativo de uma escola. Antes de iniciar o experimento propriamente dito, eu sabia que situações positivas como essa poderiam ser vividas através da aplicação do Kung Fu à Educação. Seus movimentos rápidos e expressivos facilmente levam a pessoa a diluir suas tensões cotidianas, funcionando como fator de catarse, equilibrando as energias que ficam acumuladas devido ao estatismo comum da sala de aula.

A peculiaridade dessa arte está no fato de cada movimento ter por trás uma reflexão e um aprendizado. Um grito nunca é apenas um grito, mas é aquilo que o grito significa. Um soco nunca é apenas um soco, mas é aquilo que o soco significa. Um golpe muito forte deve ser defendido com suavidade, da mesma maneira que uma situação de tensão deve ser resolvida com calma. Um movimento acrobático de elevado nível de dificuldade depende da execução de movimentos mais simples. Se as bases de uma pirâmide humana não forem sólidas, aqueles que estão em cima ficarão inseguros, instáveis e a pirâmide poderá se desmanchar, assim como acontece com as amizades passageiras. Um golpe não planejado pode levar à derrota, tanto quanto uma explosão de raiva pode levar a conseqüências indesejáveis. Assim, o Kung Fu poderia ser um instrumento útil para viabilizar a tomada de consciência das pessoas. Poderia, mas carecia de comprovação. Ademais, ao transportar esta arte para a Educação, eu encontraria uma realidade diferente daquela vivida numa academia.

---

13 CARVALHO, Patrícia. A indisciplina nossa de cada dia. *in* ***Revista Educação***, Ano 23, nº 193, Maio de 1997, p. 34-35.

É o que ocorre com os esportes. Segundo Tani[14], o esporte enfatiza determinados aspectos, assumindo características diferenciadas. No caso do esporte-rendimento há a busca de resultados e recordes, enquanto que o esporte-conteúdo da educação física objetiva a aquisição de habilidades e conhecimentos e a sua prática ao longo da vida, visando o bem-estar e a qualidade de vida. Ao abordar o conceito de esporte e seus diferentes enfoques, Tani elaborou uma interessante figura, a qual reproduzo abaixo:

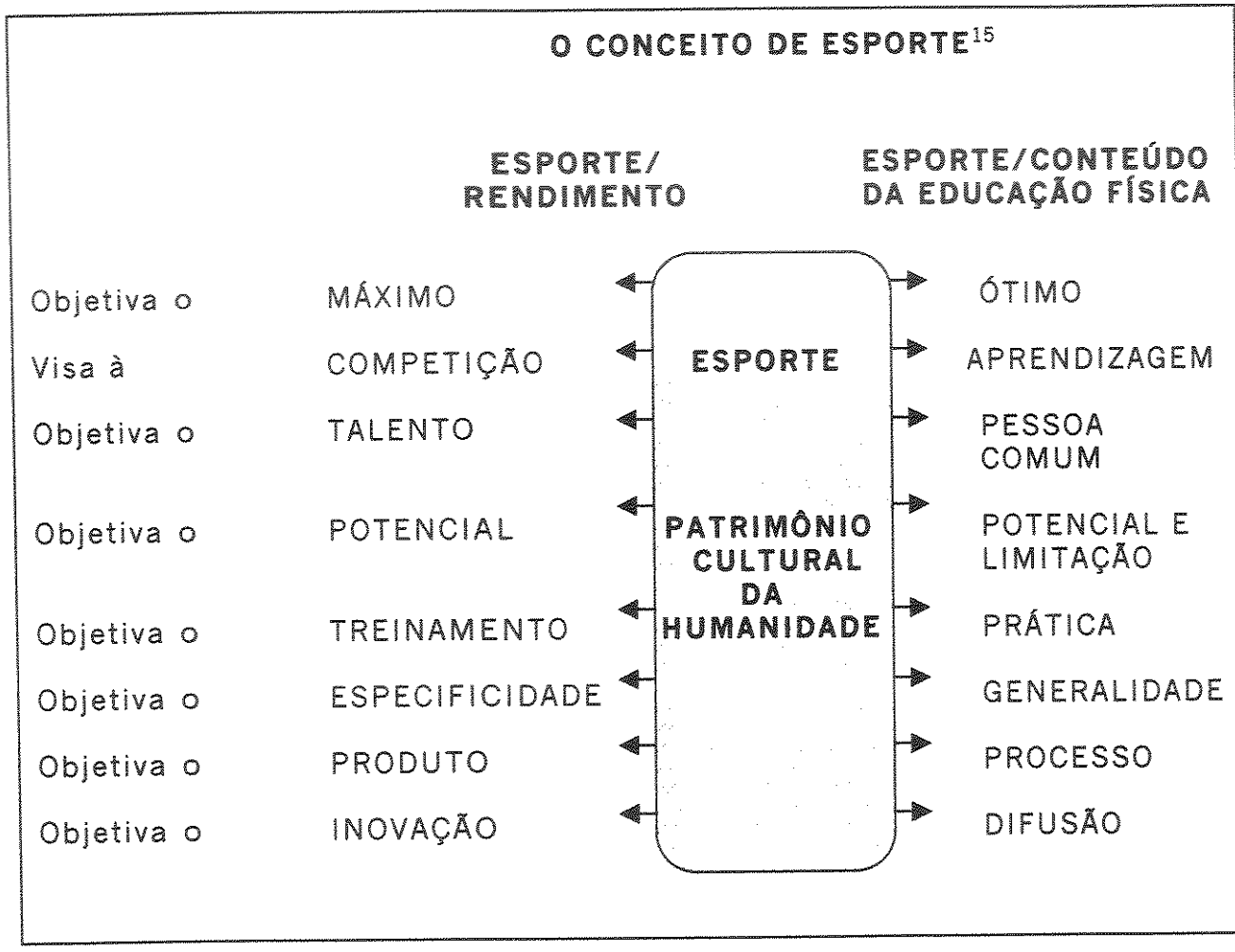


Figura 10: O conceito de esporte (TANI, Go, 1996)

14 TANI, Go. ***Cinesiologia, educação física e esporte:*** *Ordem emanente do caos na estrutura acadêmica.* Motus Corporis, v. 3, nº 2, dez. 1996, p. 9-49.
15 Idem, ibidem.

Como o autor mesmo explica, o esporte-conteúdo da educação física tem as seguintes características:

> ...objetiva o ótimo em termos de rendimento, respeitando as características individuais, as expectativas e as aspirações das pessoas; ocupa-se com a pessoa comum, preocupando-se não apenas com o seu potencial mas também com a sua limitação; visa à aprendizagem e portanto submete pessoas à prática vista como um processo de solução de problemas motores; orienta-se para a generalidade, dando oportunidades de acesso a diferentes modalidades; enfatiza o processo e não o produto em forma de rendimentos ou recordes, e essa orientação resulta na difusão do esporte como um patrimônio cultural.[16]

Esse enfoque de esporte apresentado por Tani se coaduna com a proposta da inclusão do Kung Fu ao conteúdo da educação física. Essa arte, aliás, faz parte do conteúdo dessa disciplina, mas é pouquíssimo conhecida e utilizada pelos professores. E, assim como o esporte-rendimento e o esporte-conteudo da educação física têm enfoques diferentes, o mesmo ocorre com o Kung Fu-academia e o Kung Fu-Educação Motora. Logicamente o Kung Fu-academia não tem as mesmas características que o esporte-rendimento (ou deixaria de ser a arte complexa que apresentei neste estudo). Mesmo quando praticado para fins competitivos, o Kung Fu não enfatiza "A" competição, mas a aprendizagem advinda da situação competitiva; ocupa-se com o talento que é manifestado de forma diferente em cada pessoa e valoriza-o; enfatiza o processo e resulta, ao mesmo tempo, em inovação e difusão da arte como patrimônio cultural da humanidade.

Ainda que as características do Kung Fu-academia estivessem bastante próximas do esporte-conteúdo da educação física, seriam necessárias adaptações para uma outra realidade: a escola. Parafraseando Piccolo[17], meu horizonte de conhecimento seria o mesmo,

---

16 TANI, Go. *Aspectos básicos do esporte e a Educação Motora.* *in* Venâncio, S., Tojal, J.B.A.G., Moreira, W.W. e Barros, R.M.L (ed.) **Anais do** I Congresso Latino-Americano de Educação Motora e II Congresso Brasileiro de Educação Motora Campinas: Unicamp/FEF/DEM, 1998, p. 117-118.

17 PICCOLO, Vilma Lení Nista. Ritmo do movimento na criança: ver e perceber. *in* MOREIRA, Wagner W. (org.). ***Corpo presente.*** Campinas: Papirus, 1995, p. 54.

mas o ponto estaria situado em outro lugar, ocupando um outro espaço, num outro momento. Ao contrário do que esperava, esse ponto foi marcado logo no primeiro telefonema que fiz à escola, em junho de 1995:

— Alô.
— Por favor, a coordenadora do primeiro grau está?
— Sim, sou eu mesma. Quem está falando?
— Boa tarde. Meu nome é Luzia. Eu estou fazendo uma pesquisa de doutorado pela Unicamp...
— Luzia? Luzia Mara?
— Sim. Mas, quem é que está falando?
— Oi, Luzia! Aqui é a J.! ☯

Ter reencontrado uma antiga colega na coordenação daquela escola abriu incontáveis portas para que eu pudesse desenvolver a pesquisa. Coincidências de cidade pequena? Eu não acredito em coincidências. Acredito, sim, que essa situação seja um exemplo claro do que ocorre quando agimos conforme o Tao, seguindo o fluxo da natureza. É como diz Stevens:

> Não existem inícios e não existem fins. O universo é um processo e o processo está em mim. Quando eu o obstruo ou ignoro, encontro-me em dificuldades. Quando fluo com ele, algo ocorre...[18]

A partir desse telefonema, tudo fluiu — o que não significa que tudo foi fácil, positivo ou que tudo tenha ocorrido conforme o planejado, mas sim que fui maleavelmente compreendendo o processo, adaptando-me a cada nova situação e sobrepondo, dia após dia, as inúmeras barreiras que encontrei.

Fui conhecer o local no dia seguinte ao telefonema. A escola localiza-se na periferia de Jundiaí (região industrial da cidade), num bairro simples de classes média-baixa e baixa, servido por uma única linha de ônibus. Embora próximo às indústrias, situa-se também aos pés da

---

☯ Todas as iniciais apresentados neste trabalho são fictícias, não correspondendo ao nome verdadeiro das pessoas em questão.
18 STEVENS, Barry. Introdução *in* HUANG, Al Chung-liang. ***Expansão e recolhimento:*** *a essência do T'ai Chi.* 4ª ed. São Paulo: Summus, 1979.

Serra do Japi (que pode ser avistada da quadra da escola); ligando o bairro à guarita onde se inicia a reserva florestal, uma estrada bem asfaltada e estreita tornou-se a pista onde as pessoas diariamente fazem suas corridas e caminhadas. O ar é puro, a água vem direto da serra e as crianças e jovens costumam brincar pelas ruas. Apesar da baixa renda dos moradores, o lugar é privilegiado pela proximidade à natureza.

Como já foi exposto no capítulo anterior, "O Experimento", ressalto que escolhi a escola mais próxima de minha casa porque, segundo Bronfenbrenner[19], o significado do que ocorre num dado ambiente social é melhor compreendido pelo observador, se o mesmo participa do ambiente pesquisado, é membro de sua subcultura ou nela tem larga experiência. Além do mais, se eu não morasse no mesmo bairro onde se deu a pesquisa, eu não teria flagrado os alunos treinando sozinhos fora da escola e, muito provavelmente, eles não teriam vindo espontaneamente até a minha casa, como ocorreu, várias vezes, durante o experimento.

Retomando a caracterização do ambiente da pesquisa, a escola é murada, sendo que apenas uma pequena parte é cercada por um alambrado. O prédio é térreo, em forma estilizada de "H". A área administrativa (correspondente à extremidade inferior esquerda do "H"), tem a secretaria e a diretoria posicionadas logo na entrada do prédio, contando também com duas saletas, uma para o xerox e outra para atendimento a alunos e pais. Mais adiante há uma cozinha e, em frente, uma biblioteca adaptada para servir também como sala de vídeo — nela, cadeiras plásticas para até 50 alunos ficam empilhadas quando não utilizadas.

Separando a área administrativa das salas de aula há um pátio interno onde ficam o balcão para servir a merenda, um pequeno palco, bebedouros, pias e banheiros (área que corresponde ao eixo horizontal do "H"). Em algumas salas de aula espremem-se, às vezes, até

---

19 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

43 alunos. Mesmo nas salas que têm ventilador, a ventilação fica comprometido, principalmente nas épocas quentes do ano ou depois dos recreios e aulas de educação física. Depois de 1994, o bairro sofreu uma explosão demográfica devido à instalação de duas multinacionais na região. Dois condomínios residenciais, com cerca de 500 apartamentos cada um, também foram inaugurados na mesma época, mas nenhuma escola foi construída para atender à demanda.

Quanto ao espaço pedagógico da escola, talvez o fator que mais comprometa a qualidade das ações educativas seja a superlotação que, segundo Oliveira:

> ...pode dificultar o estabelecimento de relações empáticas entre o educador e sua classe. Fica difícil para ele saber as particularidades de cada aluno e ele acaba se tornando em ótimo "cão de guarda" de seus ensinamentos. Preocupa-se mais em realizar provas para medir, selecionar e punir crianças que não conseguem acompanhar a classe do que em estabelecer estratégias para educá-las convenientemente.
>
> Em vez de rever sua metodologia e os objetivos de seu ensino, o professor muitas vezes arruma um "bode expiatório" para o fracasso escolar: *o aluno*.[20]

Todavia, excetuando-se a quantidade de alunos por classe, de uma maneira geral não há nenhuma deficiência muito evidente. Se considerarmos os que, segundo o Censo Educacional de 1997 realizado pelo MEC, 80,4% das escolas brasileiras de ensino fundamental com mais de cem alunos não têm biblioteca, 46,7% não têm telefone, 46% não têm filtro de água e 36,8% não têm energia elétrica[21], e que a escola em questão possui todos estes itens e outros mais, constataremos que não apenas sua localização é privilegiada, mas também suas instalações e materiais de apoio. Claro que o ideal está longe da realidade. Seus ambientes deveriam, sem sombra de dúvidas, ser melhores do que são: ter equipamentos didático-pedagógicos melhores e mais modernos, um setor administrativo totalmente informatizado, obviamente com menos alunos

---

20 OLIVEIRA, Gislene de Campos. Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. *in* SISTO, F.F. et.al. ***Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar***. Petrópolis : Vozes, 1996, p. 186.

21 Retrato do caos. ***Revista Educação***, Ano 25, nº 210, Out. 1998, p. 12.

por classe, salas de aula maiores e mais confortáveis, em melhor estado de conservação, com paredes bem acabadas e pintadas em cores mais agradáveis (diferentes do cinza que é predominante), contando com eventos de integração entre as pessoas que participam do dia a dia da escola, salas ambiente, laboratórios de estudos e desenvolvimento de projetos interdisciplinares dentro e fora da escola. As deficiências ambientais existem, mas podem ser superadas se houver um trabalho pedagógico de qualidade.

Nesse espaço iniciei, em 1995, a parte experimental de minha pesquisa.

4.3. Preparativos

Nos meses de agosto e setembro observei todas as turmas do 1° grau vespertino. Depois de ter conhecido os espaços físico e pedagógico da escola, comecei a ter mais contato com seus "espaços relacionais". Tais espaços são assim abordados por Maturana:

> Lo humano se vive en el conversar, en el entrelazamiento del lenguajear y el emocionar que es el conversar. Más aún, lo humano se vive en redes de conversaciones que constituyen culturas. Aún más, **lo humano se vive en los modos de vida que las culturas constituyen como dimensiones relacionales que describimos como dimensiones psiquicas, espirituales o mentales.** Tales dimensiones relacionales constituyen el espacio referencial donde hace sentido el operar de nuestro sistema nervioso como red cerrada de cambios de relaciones de actividad. De modo que en último término cada vida humana se vive en el espacio psíquico, espiritual o mental que le da su carácter próprio a la cultura a que esse ser humano pertence, modulado por lo próprio del vivir individual de esse ser humano.[22] (grifo nosso)

---

22 MATURANA, Humberto. ***El sentido de lo humano***. Santiago : Dolmen, 1995, p. 198

Além (muito além) da dimensão física e tridimensional da escola, eu deveria levar primordialmente em consideração a sua dimensão relacional, que, como afirmou Maturana, são as dimensões psíquicas, espirituais ou mentais do viver humano. E mais, deveria entender que esta dimensão influenciava e era influenciada pelas pessoas que a ela pertenciam. Para que eu pudesse compreender melhor essa dimensão relacional da escola, era preciso que eu me integrasse a ela. Assim, durante todo o tempo que lá eu passava, às vezes ficava no pátio com os alunos, às vezes na sala dos professores, outras vezes na biblioteca, na secretaria...

Minha presença nas salas de aula foi prontamente aceita pelos professores. No início eles não sabiam claramente o motivo de eu assistir às aulas — alguns pensavam que eu era mais uma estagiária. À medida que eles foram demonstrando curiosidade, fui respondendo suas perguntas e esclarecendo os objetivos de minha presença na escola.

Através dessa convivência inicial, percebi alguns focos problemáticos, como uma 7ª e uma 3ª série. Entretanto, a 5ª série era claramente o principal alvo de reclamações. Nas conversas espontâneas que ocorriam na sala dos professores, esta era a série mais criticada. Com ironia, professores comentavam dos seus "anjinhos". Alguns se queixavam dos "pequenos", que eram muito infantis para estarem numa 5ª série; também não sabiam o que fazer com os "marmanjos" que não se interessavam por nada e eram muito malcriados. Os professores das outras séries geralmente concordavam com as reclamações dos colegas e se compadeciam de suas dificuldades, trocando experiências, dando sugestões ou tecendo comentários passivos: "5ª série é assim mesmo, não tem jeito".

Comumente, quando batia o sinal após o intervalo, esses professores levantavam-se da mesa de café lentamente, enquanto lamentavam: "que pena... acabou a festa". Pegavam o material, a caixa de giz e dirigiam-se até suas respectivas classes com um andar vagaroso. A expressão corporal desse andar era a de quem parecia estar carregando

um pesado fardo. Fernández, analisando a queixa das professoras, sugere que pensemos no significado do "queixar-se" na constituição da subjetividade feminina e no motivo que leva as professoras se equivocarem tão facilmente, acreditando que estão usando o juízo crítico, quando na verdade estão apenas convalidando uma situação:

> O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo se operacionalize, pode gestar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza. [23]

Mas, como em tudo há *Yin* e *Yang*, lado a lado à atitude conformista alguns professores manifestavam também uma tendência à mudança. Quando conversavam a respeito de seus problemas, era perceptível a reflexão sobre a atuação presente e a tentativa de desenvolver um trabalho melhor, modificando seus construtos e sua prática. Estes valiam-se do que Fernández chama de "queixa-reclamo": "tanto quem a enuncia quanto quem a escuta pode chegar mais facilmente a uma reflexão crítica"[24]. Entretanto, a maioria das professoras manifestava a "queixa-lamento". Como Fernández esclarece, a diferença entre estas queixas está no tom em que são formuladas e no tipo de resposta que demandam e/ou esperam daquele que escuta:

> Quem escuta uma queixa-lamento é chamado somente a condoer-se e é difícil que, a partir do enunciado, possa pensar. Isto é, a queixa-lamento inibe o pensar. A carga saudável de agressividade (necessária para pensar) degrada-se e aparece como lamento. [25]

Seria importante uma análise detalhada sobre os professores para compreender melhor a dimensão relacional da qual eu passaria a participar. A vida pessoal, a formação profissional, as crenças de cada um deles certamente influenciariam suas ações educativas e, por conseguinte,

---

23 FERNÁNDEZ, Alícia. ***A mulher escondida na professora:*** *uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1994, p. 107.
24 Idem, p. 108.

25 Idem, ibidem.

a minha pesquisa. Não descarto esta grande possibilidade, afinal, como Nóvoa aponta :

> Hoje sabemos que não é possível separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.
> Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjectividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direcção a uma ciência objectiva da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irredutível da acção de cada professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com as suas vivências profissionais. Como escreve Jennifer Nias: "O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor".[26]

Quanto à vida dos professores eu poderia elucidar apenas o que observei durante nossa pouca convivência. Mas, embora consciente da influência da ação deles sobre o processo da pesquisa, meu foco de atenção estava direcionado para um microssistema, ou seja, para a díade "observadora-observados". Daí o fato de eu me considerar também sujeito desta investigação, pois concordo com Bronfenbrenner, quando o autor afirma:

> De acordo com o foco tradicional do procedimento de laboratório num único sujeito experimental, os dados costumam ser coletados acerca de uma pessoa por vez, por exemplo, ou em relação à mãe ou em relação à criança, mas raramente para as duas ao mesmo tempo. Nos poucos casos em que isso ocorre, o quadro emergente revela possibilidades novas e mais dinâmicas para ambas as partes. Por exemplo, a partir de dados diádicos parece que, se um dos membros do par passa por um processo de desenvolvimento, o outro também passa. O reconhecimento desta relação proporciona a chave para a compreensão de mudanças desenvolvimentais não apenas nas crianças, mas também nos adultos que servem como cuidadores primários — mães, pais, avós, professores e assim por diante.[27]

---

26 NÓVOA, António (Org.). ***Vida de professores.*** 2ª ed. Portugal : Porto Editora, 1995, p. 9.
27 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 6-7.

Sendo assim, fujo do que rege a pesquisa tradicional e me incluo, explicitamente, como componente da população da pesquisa. Em alguns momentos deste capítulo, portanto, coloco também as minhas impressões sobre o processo, o nível de reciprocidade entre mim e os alunos e o grau de sentimento positivo mútuo, a fim de evitar que este relato de experiência seja como ouvir "apenas um lado de uma conversa telefônica" [28].

Ainda em relação ao espaço relacional da escola, ressalto a convivência com as secretárias — sempre prontas a ajudar, elas forneciam as informações solicitadas e ofereciam outras mais que pudessem estar enriquecendo a pesquisa. Enquanto eu analisava os dados, comentários sobre os problemas do período vespertino eram mais contundentes sobre a 5ª série.

Nas classes, durante os intervalos de aula, os alunos me rodeavam para conversar. Eu procurava deixá-los à vontade e, assim, aprendi rapidamente o vocabulário deles. Faziam perguntas de todos os tipos e falavam sobre os mais variados assuntos. Nestas conversas, era comum perguntarem qual era a opinião dos professores sobre a classe. Nestes momentos, eu questionava: "Olha, eu não fico muito na sala dos professores, então eu não sei. Mas.. o que é que vocês pensam que os seus professores acham de vocês?". Logicamente houve várias falas. No caso da 5ª série, todavia, uma frase foi repetida diversas vezes por diferentes alunos num espaço curto de tempo: "a nossa é a pior classe que tem". Isto me chamou bastante a atenção e, então, elegi esta série para desenvolver o Estudo Piloto. Dependendo dos resultados, estaria confirmada a opção pela população da pesquisa.

O Estudo Piloto consistiu num mini-curso de Kung Fu, ministrado durante as aulas de Educação Física, nos meses de outubro e

---

28 BRONFENBRENNER, Urie. **A *ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 53.

novembro de 1995. Foram ao todo 12 aulas de 50 minutos, dadas a cada uma das 4 classes de 5ª série que funcionavam no período da tarde

Considerando a complexidade do Kung Fu e seu percurso ao longo da história, não seria de se estranhar que, atualmente, cada academia seguisse um estilo e uma metodologia próprios. É isso o que ocorre no Brasil e no mundo. Ainda que o padrão característico da arte seja preservado, uma escola difere da outra dependendo da formação de cada Mestre, do entendimento que cada instrutor tem daquilo que vivenciou ou, até, da interpretação que os praticantes fazem dos fundamentos filosóficos da arte.

Então, selecionei seqüências básicas de movimentos e posturas que são encontradas em qualquer estilo de Kung Fu. Primeiro, para oferecer aos alunos uma introdução à arte, de tal forma que, aqueles que quisessem, pudessem depois ingressar numa academia e especializar-se num determinado estilo. Segundo, porque, usando a parte geral e básica do Kung Fu, o experimento poderia ser mais tarde reaplicado ou adaptado por outros pesquisadores, sem que fosse necessário um conhecimento específico dos estilos externo e interno que pratico (*Serpente* e *Chen T'ai Chi*, respectivamente).

Nosso primeiro encontro foi na sala de vídeo (que é também a biblioteca). Acompanhada da professora de Educação Física e da coordenadora do 1° grau, fui apresentada à turma como sendo "uma pessoa convidada pela escola para dar algumas aulas de Kung Fu, para que eles conhecessem um esporte diferente — uma arte". Como eles já me conheciam informalmente, passei logo a pesquisar qual era a vivência deles na prática de esportes e mais especificamente de artes marciais. Dois apenas haviam praticado Karatê durante 6 e 2 meses, respectivamente. Partindo do que eles conheciam sobre "lutas", apresentei-lhes a definição de Kung Fu, falei de suas características, alguns aspectos históricos e, juntos, assistimos uma reportagem da TV Cultura, programa "Repórter Eco", sobre a ligação entre o Kung Fu e os animais, e dos benefícios que esta arte proporciona para a saúde e o bem-estar do ser humano. Respondi às perguntas até que elas se esgotassem e,

por fim, os convidei a participar do mini-curso, explicando como seriam as aulas.

Do segundo encontro em diante, a quadra foi o nosso espaço de trabalho. As aulas consistiam numa seqüência de exercícios de aquecimento, posturas e movimentos básicos de Kung Fu, exercícios de respiração e relaxamento e, para finalizar o encontro, a discussão de um provérbio chinês ou de um tema que tivesse surgido durante a aula. Embora a participação não fosse obrigatória, muitos alunos demonstravam grande interesse (cerca de 70%). Algumas vezes, as conversas depois da prática se prolongavam mais do que o esperado, sendo necessário cessar o diálogo, pedindo que os alunos voltassem rapidamente para a classe.

Alguns alunos preferiram apenas observar as aulas (cerca de 10% da classe). Dentre os presentes, como era esperado, havia aqueles que eram displicentes, não respeitavam os colegas nem a mim, atraíam para si a atenção de todos sempre que possível. Eram os chamados "indisciplinados":

> Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pela desorganização das relações. Aproveito para dizer que, hoje, o segundo caso parece-me valer. Estamos longe de contextos como aquele escolhido pelo filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, em que é retratada uma revolta discente. Hoje, o cinismo (negação de todo valor e, logo, de qualquer regra) explica melhor os desarranjos das salas de aula. Anteontem, o professor falava a alunos dispostos a acatar; ontem, a certos alunos (pré-)dispostos a discordar e propor; hoje, tem auditório de surdos.[29]

Realmente, aqueles alunos pareciam surdos a qualquer tipo de regras. Os chineses diriam que eles não reconhecem a "ordem das

---

29 LA TAILLE, Yves - A indisciplina e o sentimento de vergonha. *in* Aquino, Julio G. (Org.). ***Indisciplina na escola:*** *alternativas teóricas e práticas*. 4ª ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 10.

coisas". Manifestavam características extremas de *Yang* (ativos demais, agressivos demais, dominadores demais, expansivos demais). Não eram capazes de seguir qualquer tipo de pedido. Faziam gracejos, davam saltos e gritos a todo momento: "iiiiááá", "uuuôôôóóó..." Debochavam dos que estavam tentando aprender, imitando seus erros ou, até, dando tapas em suas cabeças. Chamavam os colegas quase sempre por apelidos, alguns dos quais posso transcrever: "gorda", "salsicha", "fedorento", "magriço", "carvão", "repolho", "cabeção"... Indisciplina e falta de vergonha: uma mistura belissimamente comentada por La Talle:

> ...se o essencial da imagem que os alunos têm de si (e querem que os outros tenham deles) inclui poucos valores morais, se seu "orgulho" alimenta-se de outras características, é de se esperar que sejam pouco inclinados a ver no respeito pela dignidade alheia um valor a ser reverenciado, e nem a considerar seus atos de desobediência como correspondentes a uma imagem positiva de si (afirmação da própria dignidade, como no caso da revolta contra a autoridade). **Não sentirão nem vergonha, nem orgulho de suas balbúrdias. Não sentirão nada.** [30] (grifo nosso)

Desde o final da graduação, em 1989, eu havia me afastado da educação formal de crianças e adolescentes em escolas públicas. Ao retornar, seis anos depois, deparei-me com um agravamento deste "sentimento de nada", desta falta de respeito pela dignidade alheia, deste desequilíbrio em favor de *Yang*. Segundo o Pensamento Chinês, quando há desequilíbrio entre *Yin* e *Yang* e, portanto, uma dessas forças predomina, surgem as doenças do ser humano[31], que podem se manifestar de inúmeras formas: uma úlcera, um câncer, um sentimento de profunda tristeza ou de extrema euforia, falta de respeito, de disciplina, de auto-estima, um ato de violência e assim por diante[32]. O problema é que a "falta" de valores humanos, num estágio potencializado, reflete-se na própria desvalorização da vida, tal como Morais salienta:

---

30 LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *in* Aquino, Julio G. (Org.). ***Indisciplina na escola:*** *alternativas teóricas e práticas.* 4ª ed. São Paulo : Summus, 1996, p. 10.
31 DA LIU. ***T'ai Chi Chuan e meditação.*** São Paulo : Pensamento, 1990.
32 PAGE, Michael. ***Ch'i:*** *energia vital.* São Paulo : Pensamento, 1991.

> A pior violência do mundo contemporâneo está na impressão que temos de que a vida humana perdeu o valor. É com certa passividade que assistimos às reportagens que mostram aviões ou trens acidentados, ou apresentam um maníaco que violentou e matou, acumulando cadáveres enterrados nas imediações de sua residência. O noticiário da televisão é tão acelerado e fragmentado que, embora atacados por alguns sofrimentos, acostumamo-nos a não reter sentimento prolongadamente; quando muito uma expressão de espanto e outra de solidariedade, ambos rápidas e distantes ao ponto de não suscitarem nenhuma tomada de posição ante os infortúnios dos nossos semelhantes. Súbito constatamos, com desaponto, que a vida já não vale muito.[33]

Diante destas constatações, senti minha proposta fortalecida: o Kung Fu — busca de equilíbrio, de saúde, de valor à vida, de transcendência — poderia ser implantado com gradativo sucesso nas escolas. Eu estava convencida de que valores "escondidos" poderiam aflorar novamente com o auxílio desta arte — uma estratégia de valoração, entendida como "sinônimo de experiência, atividade ou relação axiológica que, enquanto tal, indica a vivência humana dos valores" [34].

Para contextualizar e compreender melhor a aparente "desordem" que encontrei, eu não poderia deixar também de considerar que aqueles alunos estavam passando por um ponto de mutação, seguindo a "ordem" dos processos vitais humanos. Vários autores (Cardoso, 1969; Zelan, 1993; Bee, 1997; Bossa e Oliveira; 1998) tratam das modificações físicas, cognitivas e psicossociais desta época, assim definida por Coll, Palácios e Marchesi:

> Chamamos puberdade ao conjunto de modificações físicas que transformam o corpo infantil, durante a segunda década da vida, em corpo adulto, capacitado para a reprodução. Chamamos adolescência um período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre a infância e a adultez. Como se torna evidente, a puberdade é um fenômeno universal, para todos os membros de nossa espécie, como fato biológico que é, e como

---

33 MORAIS, Régis de. ***Violência e Educação.*** Campinas : Papirus, 1995, p. 95.
34 SILVA, Sônia A. I.. ***Valores em educação:*** *o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa.* 3ª ed. Petrópolis : Vozes, 1995, p. 21.

> momento da maior importância em nosso calendário maturativo comum. A adolescência, por seu turno, é um fato psicossociológico não necessariamente universal e que não adota, necessariamente, em todas as culturas, o padrão de características adotado na nossa...[35]

Considerar essa diferença apontada implica, por um lado, respeitar as mudanças biológicas da puberdade e seus respectivos "efeitos colaterais". Implica, por outro lado, desrespeitar o "mito da aborrescência"[sic.], segundo o qual a adolescência "é" uma fase de aborrecimentos, "é" uma fase conflituosa, "é" uma fase de ruptura, "é" uma fase de expansão da violência, "é", "é", "é"... Discordo de posicionamentos deterministas e estáticos guiados pelo lema: "diga-me quantos anos tens, e direi quem tu és".

Os sistemas têm padrões que lhes dão uma identidade própria. Se considerarmos os adolescentes como um sistema, veremos que eles têm os seus padrões de manifestação. Mas, ao mesmo tempo, os sistemas têm plasticidade, flexibilidade e fluem constantemente, o que leva a entender que os padrões de manifestação dos adolescentes são mutáveis. Como os próprios autores afirmaram acima, a adolescência é um fato psicossociológico não necessariamente universal. Assim, como era preciso compreender os padrões da adolescência para ter uma interação positiva com esses alunos, ao mesmo tempo era preciso abrir espaços favoráveis para que nós (eles e eu também), ressignificássemos esse período, buscando um maior e mais dinâmico equilíbrio entre *Yin* e *Yang*.

Seguramente, o Estudo Piloto foi riquíssimo, graças às intensas situações nele vividas. Seu rumo era alterado a cada dia, levando-me a sentir, na prática, o que o Pensamento Chinês chama de "seguir conforme o Tao", manter-se em equilíbrio dinâmico e aceitar que o único fator imutável do universo é a própria mutação. Talvez fosse até desnecessário dizer que nenhuma das aulas aconteceram como eu havia planejado. Conquistar cada um dos alunos foi uma construção árdua, porque implicava a minha própria mudança a cada instante. Ainda assim,

---

35 COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (org.). ***Desenvolvimento psicológico e educação:*** *psicologia evolutiva.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1995, v.1, p. 265.

descobri quais eram os exercícios, posturas e movimentos que eu poderia utilizar no experimento, dos quais não farei, em momento algum de meus escritos, uma descrição topográfica. Exceto os exercícios de aquecimento — "rotação" e "San Sin" (Anexo IV) — todos os exercícios que adotei estão detalhadamente retratados em publicações nacionais, dentre as quais indico três de mais fácil acesso (vide Bibliografia):

1. Obras que contêm descrição topográfica de movimentos de estilos externos: MINICK, 1975; ZAOHUA, 1988 e ZHENBANG, 1995.

2. Obras que contêm descrição topográfica de movimentos de estilos internos: DA LIU, 1990; DESPEUX, 1993 e HABERSETZER, 1994.

3. Obras que contêm descrição topográfica de exercícios gerais de Kung Fu: CHIA, 1994; HUANG, 1973 e HUARD e WONG, 1990.

Quanto aos provérbios apresentados (Anexo III), detectei quais eram os que compreendiam com mais facilidade e transportavam para situações da vida diária e quais eram os que menos discutiam ou pelos quais pouco se interessavam. Ouvi deles a representação que faziam das artes marciais, dos "lutadores", dos filmes, das brigas que presenciavam ou participavam...

Ao final do Estudo Piloto, a resistência daqueles "indisciplinados" havia diminuído um pouco. Os apelidos eram menos freqüentes, os gracejos vinham em momentos descontraídos, mais oportunos, nos quais todos riam (inclusive eu). As "agressões", em forma de piadas, eram muito mais claramente voltadas para a dificuldade da tarefa proposta, do que direcionadas a um colega específico ou a mim. Com o Estudo Piloto, tomei consciência de que só mesmo a flexibilidade permite uma inter-relação saudável. Assim como bambus numa tempestade, eu também me vi encurvada diante de tantos problemas. Felizmente, problemas instigam a busca de soluções.

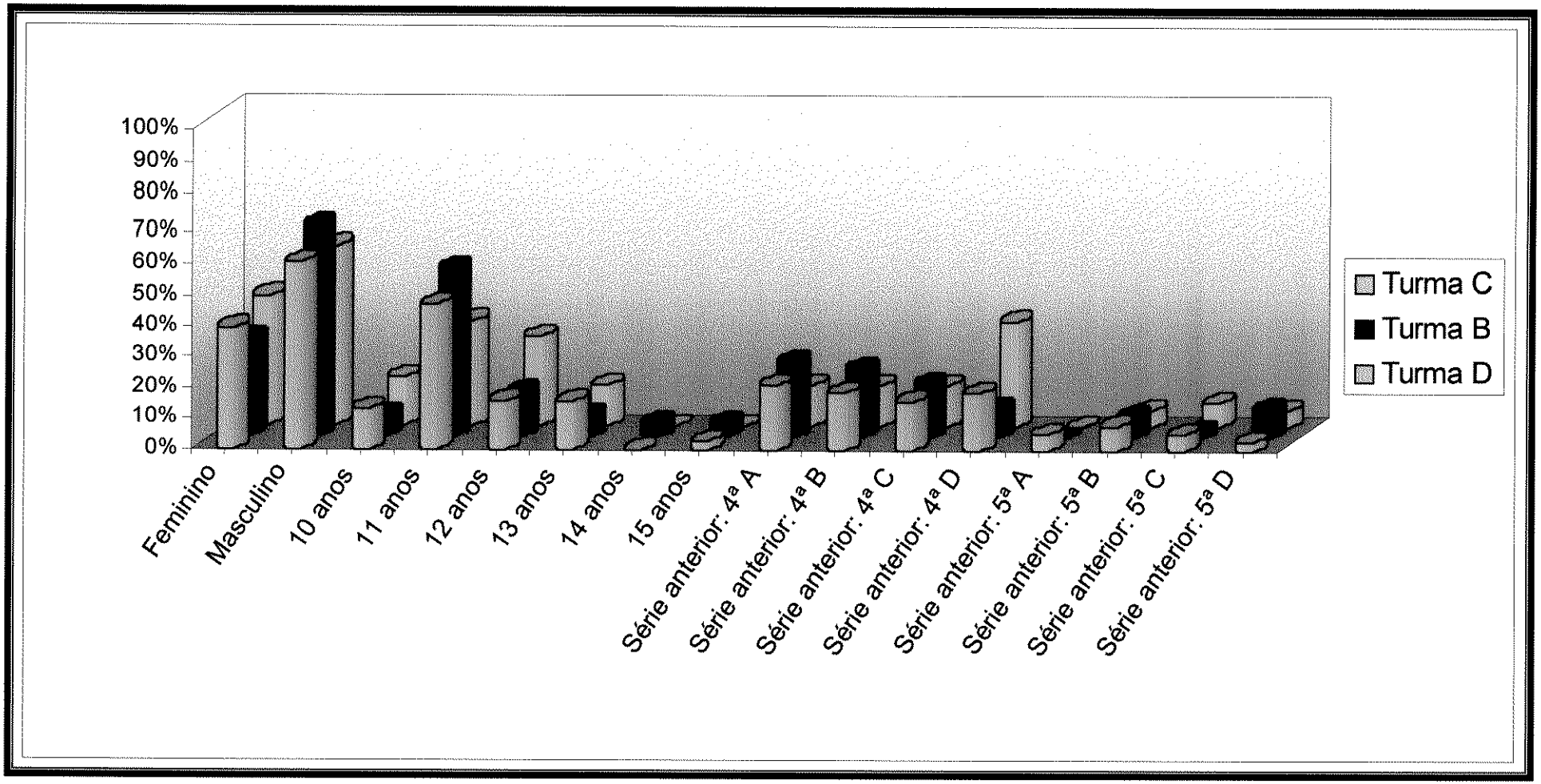
4.4. A 5ª série

Terminado o Estudo Piloto, passei os meses de dezembro e janeiro na secretaria da escola, coletando dados dos alunos. Eu queria saber quem seriam os alunos da 5ª série com os quais eu desenvolveria o experimento. Para o ano letivo de 1996, havia 116 alunos matriculados na 5ª série vespertina, turmas B (Grupo Controle I), C (Grupo Experimental) e D (Grupo Controle II), respectivamente com 40, 38 e 38 alunos. A turma A, naquele ano, foi transferida para o período matutino.

Analisando as fichas cadastral e individual dos alunos da 5ª série (Anexo I), obtive dados iniciais dessa população. Tais informações foram tabuladas e divididas nas categorias: sexo, idade atual (janeiro de 1996) e série anteriormente cursada pelo aluno. Esta última categoria permite identificar os casos de repetência daquela série ocorridos em cada uma das turmas — por exemplo, se a série anterior cursada pelo aluno foi a 5ª D, depreende-se que ele cursará novamente a 5ª série.

O Gráfico 1, a seguir, ilustra a uniformidade geral das turmas, que contavam com 8 repetentes na turma B, 8 na turma C e 7 na D. A população masculina é predominante (61% na C, 67% na B e 58% na turma D). Apenas duas pequenas variações ocorreram em relação à turma D. A primeira refere-se ao índice de alunos provenientes da 4ªD, que é de 34% (16% a mais que na turma C e 24% a mais que na turma B). A segunda variação está na faixa etária da turma D: 34% dos alunos têm 11 anos de idade (21% a menos que na turma B e 13% a menos que na C), mas, em compensação, 29% dos alunos têm 12 anos de idade (14% a mais que na turma B e 15% a mais que na C). Acrescenta-se à análise das fichas individuais e de controle do rendimento escolar já citadas, o fato de que 100% dos alunos eram provenientes de escola pública e que apenas 5 alunos foram transferidos, também de escolas públicas (2 estavam na turma C, 2 na turma B e 1 na turma D).

Gráfico 1: Caracterização dos 116 alunos (100%) matriculados na 5ª série vespertina para o ano letivo de 1996, divididos em turmas C, B e D, por sexo, idade e série anterior cursada.



Na fase de análise desses dados, participei de uma parte da reunião dos professores para o planejamento do ano, quando apresentei a eles minha pesquisa. Salientei os objetivos do Kung Fu e suas características principais, esclareci as dúvidas deles sobre a arte e o processo geral do meu trabalho. Pedi também a cooperação deles no sentido de não divulgarem para pais e alunos que minha presença na escola tinha o objetivo de "pesquisar" algo. No final da reunião, muitos me procuraram para saber mais detalhes sobre a pesquisa, para oferecer ajuda, para pedir ajuda e até para compartilhar suas experiências e expectativas, desejando-me "boa sorte". A receptividade da maioria me pareceu excelente. Outros foram indiferentes, mas nenhuma manifestação foi contrária (explicitamente, pelo menos).

Em fevereiro de 1996, no princípio do ano letivo, apliquei-lhes o pré-teste, antes de começar o experimento propriamente dito (aulas de Kung Fu). Na ocasião, a classe que representaria o grupo experimental ainda não havia sido sorteada. As primeiras aulas de Educação Física, portanto, foram dadas normalmente pelo professor regular da escola. Segundo o acordo que fizemos, ele me cederia a classe escolhida como grupo experimental e continuaria dando aulas normalmente para as outras duas turmas, com as quais desenvolveria basquete e vôlei, para as meninas, e futebol, para os meninos.

Para continuar a caracterização da população, entreguei um questionário a cada um dos componentes dos 3 grupos (Anexo II). A partir desse instrumento pude detectar, em linhas bastante gerais, alguns dados sobre o repertório de vida dos alunos dentro e fora da escola, suas preferências, seus hábitos, sua representação de estudante e sua experiência no trabalho. Como Yus afirma: "o processo de ensino e aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como de seus interesses e capacidades em função de seu

desenvolvimento cognoscitivo e afetivo"[36]. Além disso, os alunos apresentam uma certa disposição para aprender novos conteúdos que, segundo Miras, resultam:

> ...da confluência de numerosos fatores de índole pessoal e interpessoal. O grau de equilíbrio pessoal do aluno, sua auto-imagem e sua auto-estima, suas experiências anteriores de aprendizagem, sua capacidade de assumir riscos e esforços, de pedir, dar e receber ajuda, são alguns aspectos de tipo pessoal que desempenham um papel importante na disposição do aluno diante da aprendizagem. (...) Outros elementos, como a representação inicial dos alunos sobre as características da tarefa que deverão realizar (...) seu interesse por ela ou, em outra ordem de coisas, a representação e as expectativas que têm em relação ao professor e aos seus próprios colegas... [37]

Além daquilo que Miras aponta, era importante que eu considerasse também a representação inicial que os alunos faziam, no caso, das atividades físicas, dos esportes e das artes marciais, seu interesse por elas e as expectativas que tinham em relação aos professores e colegas — todos estes elementos influíam sobre a disposição inicial dos alunos diante de minha proposta.

Hoje, 1999, vejo que o questionário é longo demais, algumas informações são repetitivas ou apenas confirmam dados já obtidos na análise das fichas destes alunos. Certamente esse instrumento deveria ser reformulado e resumido. De qualquer forma, serviu para que eu refletisse sobre a vivência das classes como um todo e de alguns alunos em especial, e pudesse estar me predispondo a criar situações significativas, das quais eles se sentissem motivados a participar. Como não houve nenhuma ocorrência que diferenciasse significativamente uma

---

36 YUS, Rafael. ***Temas transversais:*** *em busca de uma nova escola.* Porto Alegre : ArtMed, 1998, p. 226.
37 MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *in* COLL, C. et. al. ***Construtivismo na sala de aula.*** 4ª ed. São Paulo : Ática, 1998, p. 59.

turma da outra, mais adiante detalharei apenas os dados relativos ao grupo experimental.

Paralelamente à caracterização da população, como já afirmei, ocorreu o pré-teste: uma entrevista aberta feita com 10 alunos de cada uma das três classes (cerca de 25% do total). Porém, logo no início do ano letivo, a 5ª C foi "bombardeada" por reclamações. Havia um consenso entre professores e alunos de que aquela seria, sem dúvida, a pior classe da escola. Fui então procurada pela coordenadora do 1° grau:

> — Olha, Luzia, se você quer mesmo trabalhar com problemas, então a 5ª C é um prato cheio. Os professores não estão agüentando trabalhar com ela. Os alunos são indisciplinados, não param quietos, até tapa já saiu na classe — isto porque estamos só na segunda semana de aula! Faz muito tempo que a escola não tem uma turma tão difícil assim. Na minha opinião, vendo o seu trabalho, acho que você ajudaria muito a gente se você ficasse com essa classe.

Foi assim que, em vez de sorteada, a 5ª C foi escolhida como Grupo Experimental (GE), ficando a 5ª B como Grupo Controle I (GCI) e a 5ª D como Grupo Controle II (GCII).

Quando essa decisão foi tomada, eu estava prestes a finalizar as entrevistas. Porém percebi que não apenas os dados coletados eram relevantes, como o fato de "entrevistar os alunos" havia se tornado um meio positivo de iniciar o contato com eles, criando laços afetivos entre nós antes mesmo de iniciar o experimento. De qualquer maneira, nós formaríamos uma comunidade ecológica: uma intrincada rede de relações. Se o comportamento de cada membro dessa rede depende do comportamento de todos os outros, se o sucesso da comunidade depende do sucesso de cada um de seus membros, então, certamente, a amizade, o companheirismo, o incentivo à formação de laços afetivos entre todos seria uma tremenda vantagem estratégica. É o que defende Capra. Para ele, "nutrir a comunidade significa nutrir essas

relações"[38]. Para garantir a nutrição da nova comunidade que se formaria, decidi entrevistar 100% dos componentes do GE no pré-teste (38 alunos), mantendo a amostragem inicial de 25% dos grupos de controle.

Com a mesma "intenção nutritiva", participei da reunião dos pais da 5ªC liderada pela professora regente da classe. Fui apresentada como "a professora de educação física que daria aula para aquela classe". No breve espaço de tempo que me foi concedido, expliquei a eles que as aulas de educação física teriam um conteúdo diferente do que eles estavam acostumados: Kung Fu. Ressaltei a importância de eles entenderem que eu não ensinaria nem incentivaria os alunos a brigar, e disse também que as meninas não ficariam com corpos musculosos, masculinizados[•]. Abordei questões de disciplina, respeito, perseverança e cooperação (que fazem parte do Kung Fu); coloquei-me à disposição deles para esclarecer qualquer dúvida e pedi que ficassem à vontade para me procurar durante o ano, caso notassem algum problema ou alguma mudança positiva em seus filhos. Em geral, a receptividade dos pais foi muito boa. Não fizeram muitas perguntas, agradeceram minha "boa intenção" para com seus filhos e me desejaram sucesso.

4.5. A 5ª série C

Centremos nossa atenção, agora, especificamente no Grupo Experimental: a 5ª série C. Como se pôde observar no gráfico apresentado no item anterior, a procedência dos alunos da 5ª C era

---

38 CAPRA, Fritjof. ***A teia da vida:*** *uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.* São Paulo : Cultrix, 1997, p. 232.

• Pela pouca difusão desta arte, ainda confunde-se o Kung Fu – formas , que se assemelha à ginástica olímpica, com o Kung Fu – combate , similar ao boxe.

uniforme. A maioria (47%) tinha 11 anos de idade e era composta de meninos (61% da classe). Do total de alunos, 2 haviam sido transferidos de outras escolas naquele ano, 3 em meados de 1995 e apenas 1 no final de 1994. Depreende-se, pois, que a grande maioria dos alunos já fazia parte da escola há tempos e muitos já haviam estudado na mesma classe em anos anteriores. Sendo assim, eles já se conheciam ou tinham algum relacionamento anterior à minha chegada. Eu é que seria o "elemento estranho" ao grupo.

O primeiro contato que tivemos foi na entrevista do pré-teste. Os alunos eram chamados um a um pela inspetora, enquanto eu os aguardava na sala de atendimento. Apesar da situação inusitada para eles, a maioria ficava à vontade após os primeiros momentos da conversa. Como Lüdke e André afirmam:

> ... na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (...) Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado quando saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.[39]

Como eles já haviam respondido o questionário de caracterização da população, eu tinha dados preliminares a respeito de cada um. Isso permitiu que o início da entrevista fosse "personalizado". Abaixo, transcrevo uma destas entrevistas:

---

39 LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A.. ***Pesquisa em educação:*** *abordagens qualitativas.* São Paulo : E.P.U., 1986, p. 33-34.

— Olá! Tudo bem, P.? Como é que vai você?
— Bem.
— Você se lembra de mim?
— Lembro. Você é quem vai dar aula de Kung Fu pra gente, né?
— É isso aí, sou eu mesma. O meu nome é Luzia Mara. Alguns me chamam de Luzia, outros de Mara, outros de Luzia Mara, outros só de Lu... com o tempo vocês vêem como é que vocês vão me chamar.

P., eu estou conversando com o pessoal aqui, batendo papo, porque eu queria conhecer melhor vocês, afinal de contas eu preciso saber melhor quem é que vão ser os meus alunos. Eu tenho aqui um questionário, com umas perguntas que você respondeu... quer dizer que você gosta mesmo é de futebol?

— Eu adoro.
— E você joga bastante?
— Jogo, ô, se jogo.
— Quanto que é bastante?
— Ah, sempre que tem aula de educação física eu jogo... na rua também... eu jogo quase todo dia. Só quando tá chovendo ou quando tem muito dever pra fazer, daí não dá, né?
— Ah, não dá mesmo... P., você marcou aqui também que você trabalha. É verdade? Onde é que você trabalha?
— Verdade, psôra[◉]. Eu entrego jornal todo dia, de manhã, aqui no bairro. Cato minha bicicleta e vô embora.
— Puxa! Você deve se sentir importante levando o jornal para as pessoas saberem logo cedo das coisas que estão acontecendo no mundo, não?
— Éh! Nossa, se é.
— Bem, P., eu vou fazer algumas perguntas, não tem certo, não tem errado, eu gostaria que você falasse o máximo possível. Quanto mais você falar, melhor. Tá legal?
— Tá bom.
— P., eu gostaria de saber o que significa, para você, uma atividade física?
— Ah, significa uma coisa boa, muito boa.
— Como assim?

◉ "Psôra" era como os alunos costumavam se dirigir às professoras.

— É... uma coisa que faz bem pra saúde da gente, não deixa ficar muito gordo, faz bem pros ossos, pra carne, quer dizer, pros músculos... Significa fazer aula educação física, fazer um esporte...
— Você faz alguma atividade física?
— Faço. Eu vou nas aulas de educação física... jogo bola, também.
— Sei... e... você se cuida?
— Cuido.
— Como?
— Como! Assim... eu tomo banho, limpo as orelhas, não como muito pra não ficar gordo, tomo remédio, jogo bola também... é assim.
— É isso então que você faz para se cuidar?
— É. É isso. Tomo cuidado pro corpo não ficar sujo... limpo embaixo das unhas. Assim.
— E o que você espera do Kung Fu?
— Não sei! Como assim?
— Nós vamos ter aulas de Kung Fu, não é?
— É.
— Então, o que é que você está pensando... o que é que você está esperando do Kung Fu?
— Não sei. Eu acho que vai ser muito bom, mas eu não sei. É que eu nunca fiz Kung Fu. Um amigo meu que tá na 6ª fez o ano passado, né, que você deu umas aulas pra ele. Ele falou que é legal, que ele gostou. Daí quando a gente ficou sabendo que era a gente que ia ter aula, ficou todo mundo contente. Eu tenho vontade de fazer.
— É mesmo, tem vontade? Por que?
— Ah! Porque eu nunca fiz, eu queria saber Kung Fu. Eu adoro assistir filme que tem luta... aquele do Karatê Kid... acho o maior legal. É bom também pra gente aprender a se defender, né. Sabe, quando tem briga na rua, às vezes os moleques vêm tudo de porrada em cima de você. Daí, com o Kung Fu, eu acho que eu vou aprender a me defender melhor dos outros... não sei... é, acho que é isso que eu espero. Eu tô curioso pra ver como que é o Kung Fu. Faz tempo que você faz Kung Fu?
— Faz uns 6 anos, mais ou menos.
— E você faz aqueles negócios assim, que parece os animais? (fez gestos com as mãos)

— Faço, faço sim. Eu uso espada também, lança, tem bastão... é super legal.
— Mas qualquer um usa?
— Não, não qualquer um. É claro que no começo, a gente não usa arma nenhuma, né, porque é perigoso. A pessoa só passa pro treino com armas quando ela já sabe muito bem alguns movimentos. E ainda assim, começa treinando primeiro com um pedaço de pau, um cabo de vassoura... só depois de muito tempo é que passa pra arma.
— Nossa, que legal. Já pensou, psôra, a gente tudo fazendo Kung Fu aqui na escola, aprendendo tudo esses negócios... Mas não sei não heim, psôra, tem umas meninas aí na classe que eu acho que não vão fazer nada não, heim.
— É mesmo? E por que será?
— Ah, não sei, acho que elas não gostam muito assim de coisa de se defender, de lutar... não sei... Agora, eu vou fazer. Ah, eu quero aprender tudo o que esse pessoal aí faz nas academias... Eu tinha vontade de fazer academia mas, sabe, custa muito caro. Tá louco! Pelo menos aqui vai dar pra gente aprender um pouco, né.
— Claro que é. Um pouco, pelo menos. Mas, que bom que você está a fim de aprender! Espero que você goste bastante. Espero que a gente tenha oportunidade de conversar mais, nos conhecer melhor... vá se preparando para as aulas, heim, porque eu não vejo a hora de conhecer a classe e começar as aulas!
— Quando é que vai começar?
— Semana que vem, quinta-feira; são as duas últimas aulas.
— Ah... só na semana que vem!
— Pois é. Tomara que chegue logo. P., muito obrigada por você ter vindo falar comigo. Nós nos vemos nas aulas, tá.
— Tá bom. Tchau, então, psôra.
— Tchau, tchau.

A maioria das entrevistas feitas ofereceu, em média, a mesma quantidade de dados que esta transcrita acima; poucas foram mais pobres e curtas ou mais ricas e extensas. Através deste instrumento pude confirmar a homogeneidade do grupo: 100% dos alunos eram absolutamente diferentes uns dos outros [sic]. "Pensar globalmente, agir localmente", diz o slogan ecológico. Era preciso pensar no grupo-classe

e, concomitantemente, direcionar minhas ações para cada aluno em específico, respeitando a idiossincrasia humana.

Dentre as generalidades do GE detectadas nas entrevistas e no questionário, destaco: eram alunos que brincavam na rua e iam constantemente à Serra do Japi; sentiam-se muito bem quando faziam algum tipo de atividade física; não freqüentavam academias de ginástica ou de artes marciais, nem contavam com acompanhamento escolar especializado, como aulas particulares ou atendimento psicopedagógico. Como apresentarei no final deste capítulo (vide Gráfico 16, no item "4.9. Resultados"), os alunos estavam "curiosos" em conhecer o Kung Fu, e o identificavam como um "esporte" que ensina "defesa pessoal" e "disciplina"

Quanto às especificidades do GE, alguns alunos responderam que o Kung Fu era uma "arte" que ajudava a ficar com o corpo forte e os músculos firmes ("saúde física"), e que também ajudava as pessoas a ficarem mais calmas e controladas ("saúde emocional"). Ainda neste capítulo, no item "Resultados", discutirei mais detalhadamente a comparação entre as entrevistas de pré e pós-teste e esclarecerei cada uma das categorias de respostas.

Outras situações específicas valem ser apresentadas, como é o caso de um aluno que tinha problemas cardíacos e, por isso, não poderia participar ativamente das aulas; uma garota trouxe um recado da mãe, dizendo que a religião não permitia que a filha participasse das minhas aulas; um aluno cursava inglês e dois outros datilografia. Destaco, porém, "o garoto-problema" da classe, segundo professores, alunos e direção: 11 anos, nenhuma repetência, notas altas; ali estava um foco de reclamações e motivo principal pelo qual a turma C era identificada como "a pior 5ª". Antes mesmo de conhecê-lo, ouvi algumas descrições:

— Ele é o próprio indisciplinado. Ninguém o agüenta. Ele bate nos colegas, puxa o cabelo das meninas... isso porque ele é pequenininho, heim! (direção)

— Ah, sôra, a gente não quer sentar perto dele não. Ele fica mexendo com a gente... ninguém da classe gosta dele. (alunas)

— Ele não pára. É terrível. Eu não posso virar para escrever na lousa que ele coloca a classe de pernas para o ar. Outro dia ele enfiou um lápis no braço do outro; ficou aquela ponta enterrada. E daí, o que é que eu podia fazer?! Ele é demais, você vai ver. (professora)

Infelizmente, o contato que tive com este garoto foi mínimo, mas significativo demais. Quando eu o entrevistei, perguntando "o que você espera do Kung Fu?", ele me deu a interessante resposta:

— Eu? Ah... eu espero que seja bom, que a gente possa fazer amigos, conhecer melhor as pessoas, saber mais coisas da gente mesmo... ter mais disciplina também, quer dizer, aprender a ter disciplina, né. Eu acho assim, acho que o Kung Fu é um esporte que ensina muitas coisas de respeitar... tem também aqueles gritos... aprende a respirar... pôr as coisas pra fora, né, porque daí a gente fica mais equilibrado...

A fala deste garoto entrava pelos meus ouvidos como um pedido de socorro, feito por alguém que estava clamando por um espaço onde encontrasse atenção, afeto e limites também. E mais, precisava de um grupo que estivesse desprovido de conceitos pré-formulados a seu respeito — presenciei, várias vezes, as pessoas o tratando de acordo com a imagem negativa que tinham dele, e não de acordo com a situação que estava ocorrendo. Vi, *in loco*, o perigo de termos um paradigma rígido, preestabelecido, que nos faz encaixar o objeto de conhecimento dentro dos padrões já formulados, a qualquer custo. Mais adiante retornarei a esse assunto e mostrarei por que esse garoto foi um elemento muito importante para todos nós (eu e a classe).

Era essa a turma com a qual eu trabalharia. Mas, diante de tantos dados coletados (análise de fichas da secretaria da escola, questionário, entrevistas e conversas informais), como fazer, na prática, aquilo que se apresentava em teoria? Em palavras mais claras, como eu poderia iniciar o experimento sem ter "pré-conceitos" formados quanto ao GE?

Como resposta, o que fiz foi procurar conceber previamente apenas os dados quantitativos, momentâneos e relativamente estáveis, como faixa etária, histórico escolar, preferência por uma determinada disciplina, por uma atividade física e/ou de lazer. Quantitativos, porque foram traduzidos em tabelas e gráficos de somatórias e porcentagens; momentâneos, porque referem-se à condição daqueles alunos num determinado espaço-tempo, e relativamente estáveis porque são dados que não podem ser alterados: M. é uma menina de 11 anos, média final C em matemática na 4ª série; prefere as aulas de língua portuguesa; nas aulas de educação física, ela prefere jogar basquete e, fora da escola, o que mais gosta é de andar de bicicleta. Não se pode modificar "os" dados coletados, pois são um reflexo de um momento circunscrito e específico, uma representação (ainda que aproximada apenas) da realidade de M. num determinado momento passado. O que se pode modificar e que tem um aspecto ativo, criativo, é o que advém dessa realidade. Como Miras afirma:

> As mentes de nossos alunos estão bem longe de parecerem lousas limpas (...) aprender qualquer um dos conteúdos escolares pressupõe atribuir um sentido e construir os significados implicados em tal conteúdo. Pois bem, essa construção não é efetuada a partir do zero, nem mesmo nos momentos iniciais da escolaridade. O aluno constrói pessoalmente um significado (ou o reconstrói do ponto de vista social) com base nos significados que pôde construir previamente. [40]

---

40 MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *in* COLL, C. et. al. ***Construtivismo na sala de aula***. 4ª ed. São Paulo : Ática, 1998, p. 58.

Esse processo de construção não ocorre apenas nos alunos. É claro que minha experiência com o GE não começaria do zero — minha mente também está longe de ser uma lousa limpa. Entretanto, o significado construído em mim dizia respeito a cada um dos elementos da classe, e não à classe em si, pois quando o ambiente ecológico muda, mudam as relações que se estabelecem nele. Como eu poderia prever como seria a classe, sem ter estado nela antes?

Esse posicionamento indica que, na verdade, eu tinha sim um "pré-conceito" rigidamente formado, que permeou todos os momentos desta experiência. Pensando bem, o que eu tinha era uma crença: a crença de que tudo e todos são passíveis de mutação para um nível mais integrado de consciência ecológica. Essa crença permitiu que eu levasse em consideração os dados coletados e, por outro lado, que eu buscasse, incessantemente, a abertura de espaços para o início, ainda discreto, de um futuro "experimento transformador". Bronfenbrenner explica:

> Uma coisa é comparar os efeitos que os sistemas ou elementos dos sistemas já presentes numa cultura têm sobre o desenvolvimento; outra bem diferente é introduzir modificações experimentais que representam uma reestruturação de formas e valores institucionais estabelecidos.(...)
> Um experimento transformador envolve a alteração e reestruturação sistemáticas de sistemas ecológicos existentes, de maneira que desafiam as formas da organização social, sistemas de crença e estilos de vida dominantes numa determinada cultura ou subcultura.[41]

Certamente, o Kung Fu não estava presente na cultura daqueles alunos, daquela instituição ou da Educação como um todo.

---

41 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 32.

Assim, ele representaria a introdução de modificações numa subcultura e, talvez por isso, fosse lícito dizer que este estudo se configura como um experimento transformador. Entretanto, é preciso destacar, mais uma vez: esta experiência é apenas o início de um processo de transformação.

4.6. O primeiro encontro com o Grupo Experimental

Nosso primeiro dia de aula aconteceria na sala de vídeo. Os procedimentos adotados seguiriam o mesmo parâmetro do que acontecera no primeiro encontro com o grupo do estudo piloto. Entretanto, agora, eu sabia o nome deles, tinha noções das peculiaridades individuais de cada um e, quando conversamos (na entrevista), deixara explícita minha expectativa de conhecê-los melhor.

Sensação semelhante deveria estar ocorrendo com eles em relação a mim, pois, não apenas nas entrevistas, como também nos intervalos de aulas, havíamos conversado algumas vezes. Assim, minha preocupação básica era com o primeiro contato com a classe toda. Harmonia, naquele momento, seria importante para a teia de relações que se teceria entre nós. Inevitavelmente, a partir daquele ponto de mutação, uma nova etapa começaria em nossas vidas, como os ciclos representados no símbolo do *T'ai Chi*. Entretanto, a mutação poderia dar lugar tanto para um ciclo positivo quanto negativo de relações, dependendo, em partes, daquele primeiro encontro. Momentos assim, Bronfenbrenner[42] chama de "transições ecológicas": são mudanças de papel ou de ambiente, como, por exemplo, nascer um irmão, ingressar na

---

42 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

pré-escola ou na faculdade, mudar de professor, de escola, de classe, ser promovido e aposentar-se. Como ele ressalta:

> A importância desenvolvimental das transições ecológicas deriva-se do fato de elas quase invariavelmente envolverem uma mudança de papel, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade. Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente. O princípio se aplica não apenas à pessoa em desenvolvimento, mas também a outras pessoas em seu mundo. [43]

O investimento na mudança de papéis começou à medida que os alunos foram chegando. Um a um, fui cumprimentando-os e fazendo comentários ou perguntas, como, por exemplo: "tudo bem, F.; cortou o cabelo?", "e você, S., foi à serra com sua prima neste fim de semana?", ou ainda "hei, vi vocês duas passando de bicicleta na rua de casa anteontem". Embora essas atitudes sejam mais uma característica atitudinal minha do que uma estratégia procedimental adotada, demonstram valorização e reconhecimento do aluno, alterando o seu papel de um número na lista de chamada para "uma pessoa", "um ser humano".

Relatar esse tipo de situação não é irrelevante para um experimento científico, pois é justamente através de detalhes e de momentos de simplicidade como esses que se criam e se fortalecem relações construtivas entre as pessoas — professores e alunos, alunos e alunos — a lavancando significativamente o processo de aprendizagem. Destarte, há que se resgatar o item 1.11, apresentado no Capítulo I, "Pequenas mudanças — grandes alterações": muito do que se conquistou nesta pesquisa se deu através de atitudes pequenas, simples, tão sutis

---

43 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7.

que geralmente nos passam despercebidas, mas que são constantes, perseverantes, persistentes. Um gesto, um olhar, uma entonação diferente de voz, um componente afetivo na fala de um professor deve também ser levado em consideração quando se trata de explicitar um processo de pesquisa, e não apenas os seus resultados.

Quando todos chegaram à sala, comecei a aula. Silenciosos — mais do que se pode esperar de pessoas que já se conhecem há tempos — eles seguiam-me atenciosamente com olhares faiscantes, enquanto eu me apresentava: "vocês todos já me conhecem...", "finalmente hoje vamos começar as aulas de Kung Fu...", "estou muito contente e ansiosa também, porque eu espero que a gente aproveite bastante o tempo que vamos passar juntos", "quero conhecer vocês melhor e quero que vocês me conheçam bastante, senão não dá pra gente conversar de verdade, não é mesmo?"

A seguir, passei a questionar a opinião deles sobre o Kung Fu. As respostas vieram, no início, bastante inibidas, ao final, muito mais descontraídas (e ricas!). A grande maioria delas ligava o Kung Fu à luta ou à defesa pessoal: "não apanhar na rua" foi a tônica das respostas tanto dos meninos quanto das meninas. Algumas respostas contrastantes relacionavam-se, por um lado, a "aprender a lutar/brigar", e por outro, a "ter disciplina".

— Eu acho que o Kung Fu é pra gente aprender a se defender, quando tem briga na rua. Senão a gente só apanha.
— Kung Fu ensina a gente a brigar. Eu adoro filme de luta. Nossa! Sai cada porrada! É da hora.
— Eu não, professora, eu acho que é que nem no "Karatê Kid", a gente aprende a ter aquela disciplina, aquele respeito... quando os dois vão lutar, um cumprimenta o outro assim (fez uma reverência, curvando-se para a frente)
— Kung Fu é bom porque eu gosto mesmo de brigar. Quer dizer, não de brigar, mas... quando eu brigo, sei lá, tem mais é que descer porrada nesse povo folgado que fica tirando uma da cara da gente. Daí ninguém mexe comigo. Se mexer, já sabe, né.

Por sorte, todos haviam assistido ao filme "Karatê Kid", que mostra a relação de um garoto americano com seu mestre oriental e todo o processo de aprendizagem pelo qual o garoto passou, dentro de uma metodologia tradicional de ensino e prática do Karatê (arte marcial japonesa). Dentre os filmes norte-americanos atuais para o público jovem, minha opinião é que este é o que melhor representa a filosofia das artes marciais. A correlação entre esse filme e as colocações que eles próprios fizeram foi o ponto de partida para que eu apresentasse o significado da palavra Kung Fu, mostrasse sua grafia em chinês e falasse um pouco de seu histórico e de suas características principais.

Comentei pouco sobre a minha experiência na arte, evitando falar dos títulos nacionais e internacionais naquele primeiro momento ou citar características minhas que pudessem elevar ainda mais o patamar de poder exercido no papel de professor. Era preciso garantir que, futuramente, atingíssemos uma situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento, alterando gradualmente o poder em favor dos alunos, ou seja, dando a eles uma crescente oportunidade de exercer controle sobre as situações[◐]. Para tanto, cada aluno deveria vivenciar situações nas quais gerenciasse não apenas as situações ou o meio ambiente. Mais ainda, deveria "gerenciar a si próprio e sua experiência interior, desenvolver os processos regulatórios para gerenciar as emoções e os impulsos interiores e encontrar maneiras de satisfazer as próprias necessidades"[44].

Além disso, como um exercício de auto-observação, eu procurei ficar atenta para que minhas atitudes não confirmassem a hipótese levantada por Bronfenbrenner:

◐ Lembramos que o controle sobre as situações é sempre relativo e refere-se à autonomia também relativa dos sistemas.

44 DECI, Edward L. ... ***Por que fazemos o que fazemos:*** *entendendo a automotivação.* São Paulo : Negócio, 1998, p. 177.

> Quanto maior o grau de poder socialmente sancionado para um dado papel, maior a tendência do ocupante do papel exercer e explorar o poder e dos que estão numa posição subordinada a responder com maior submissão, dependência e falta de iniciativa.[45]

"Quase todos podem enfrentar a adversidade, mas, se quiseres realmente testar o caráter de um homem, dá-lhe poder", disse Abraham Lincoln. Naquela situação, eu teria de polir o próprio caráter para garantir a fidedignidade da pesquisa. A bem da verdade, naquele momento eu era um elemento de destaque internacional nas artes marciais, assumindo o papel de professora de educação física numa escola estadual de periferia, interagindo com jovens de classes média e baixa que desconheciam a arte: "haveria oportunidade melhor para exercício do orgulho?" (questionamento *Yang*), ou, "haveria oportunidade melhor para exercício da humildade?" (questionamento *Yin*). Como está escrito no *I Ching*:

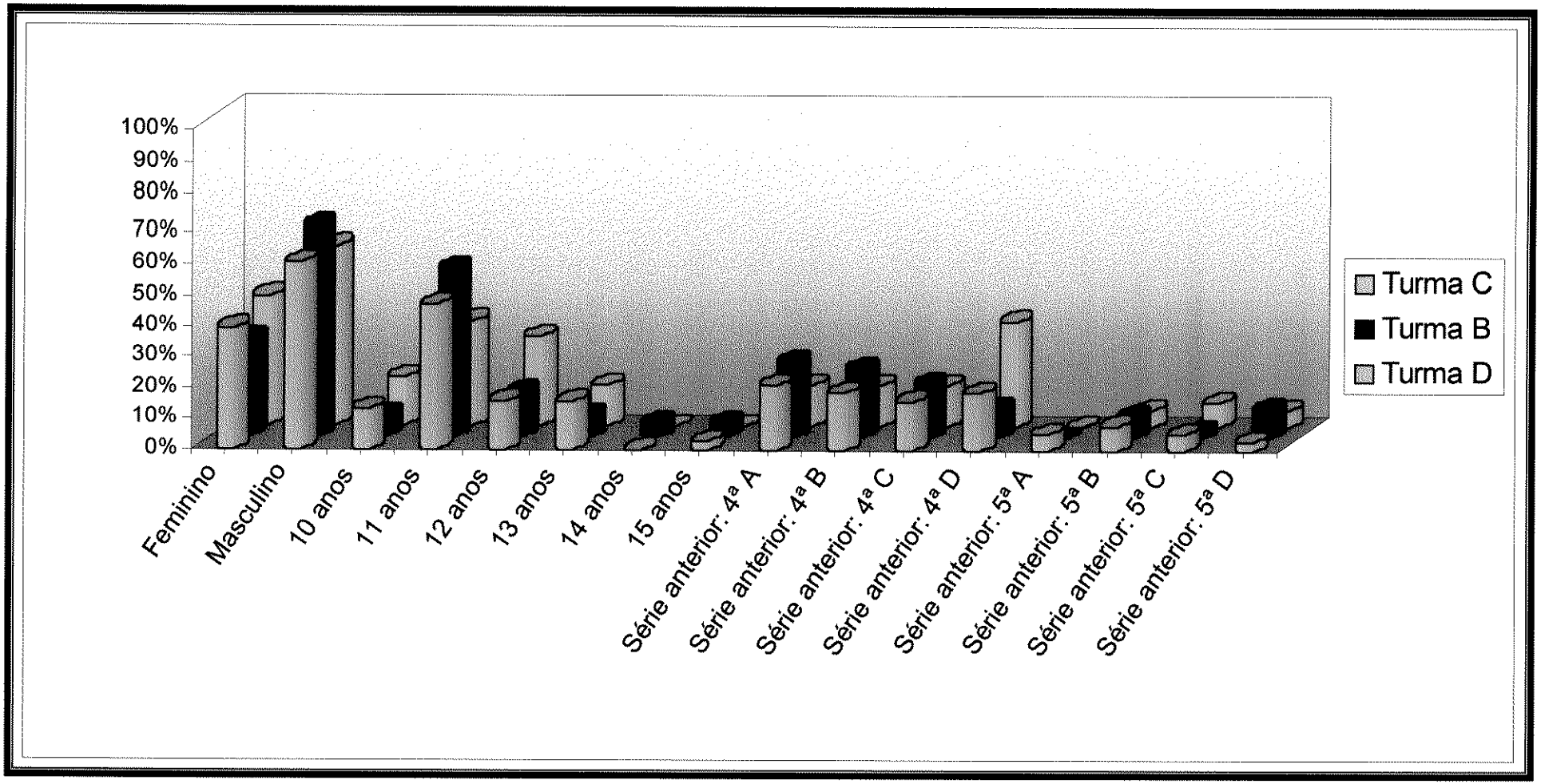
> A lei da terra consiste em alterar o que é pleno e fluir em direção ao que é modesto; assim, as altas montanhas são aplainadas pelas águas e os vales são preenchidos. A lei do poder do destino corrói o que está pleno e faz prosperar o que é modesto. (...)
> O destino dos homens segue leis que têm de ser cumpridas. Mas o homem tem o poder de moldar seu destino, na medida que sua conduta o expõe à influência de forças benéficas ou destrutivas. Quando um homem está em posição elevada e é modesto, ele brilha com a luz da sabedoria. Quando ele está numa posição inferior e é modesto, não pode ser ignorado. Assim o homem superior leva seu trabalho à conclusão sem vangloriar-se daquilo que conseguiu.[46]

Estar atenta aos "perigos" do poder sobre os alunos e da falta de modéstia significava assumir um posicionamento Tao na

---

45 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, p. 74.
46 ***I Ching:*** *o livro das mutações.* 15ª ed. Tradução e comentários de Richard Wilhelm. São Paulo : Pensamento, 1992, p. 69.

Gráfico 1: Caracterização dos 116 alunos (100%) matriculados na 5ª série vespertina para o ano letivo de 1996, divididos em turmas C, B e D, por sexo, idade e série anterior cursada.



Na fase de análise desses dados, participei de uma parte da reunião dos professores para o planejamento do ano, quando apresentei a eles minha pesquisa. Salientei os objetivos do Kung Fu e suas características principais, esclareci as dúvidas deles sobre a arte e o processo geral do meu trabalho. Pedi também a cooperação deles no sentido de não divulgarem para pais e alunos que minha presença na escola tinha o objetivo de "pesquisar" algo. No final da reunião, muitos me procuraram para saber mais detalhes sobre a pesquisa, para oferecer ajuda, para pedir ajuda e até para compartilhar suas experiências e expectativas, desejando-me "boa sorte". A receptividade da maioria me pareceu excelente. Outros foram indiferentes, mas nenhuma manifestação foi contrária (explicitamente, pelo menos).

Em fevereiro de 1996, no princípio do ano letivo, apliquei-lhes o pré-teste, antes de começar o experimento propriamente dito (aulas de Kung Fu). Na ocasião, a classe que representaria o grupo experimental ainda não havia sido sorteada. As primeiras aulas de Educação Física, portanto, foram dadas normalmente pelo professor regular da escola. Segundo o acordo que fizemos, ele me cederia a classe escolhida como grupo experimental e continuaria dando aulas normalmente para as outras duas turmas, com as quais desenvolveria basquete e vôlei, para as meninas, e futebol, para os meninos.

Para continuar a caracterização da população, entreguei um questionário a cada um dos componentes dos 3 grupos (Anexo II). A partir desse instrumento pude detectar, em linhas bastante gerais, alguns dados sobre o repertório de vida dos alunos dentro e fora da escola, suas preferências, seus hábitos, sua representação de estudante e sua experiência no trabalho. Como Yus afirma: "o processo de ensino e aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como de seus interesses e capacidades em função de seu

desenvolvimento cognoscitivo e afetivo"[36]. Além disso, os alunos apresentam uma certa disposição para aprender novos conteúdos que, segundo Miras, resultam:

> ...da confluência de numerosos fatores de índole pessoal e interpessoal. O grau de equilíbrio pessoal do aluno, sua auto-imagem e sua auto-estima, suas experiências anteriores de aprendizagem, sua capacidade de assumir riscos e esforços, de pedir, dar e receber ajuda, são alguns aspectos de tipo pessoal que desempenham um papel importante na disposição do aluno diante da aprendizagem. (...) Outros elementos, como a representação inicial dos alunos sobre as características da tarefa que deverão realizar (...) seu interesse por ela ou, em outra ordem de coisas, a representação e as expectativas que têm em relação ao professor e aos seus próprios colegas... [37]

Além daquilo que Miras aponta, era importante que eu considerasse também a representação inicial que os alunos faziam, no caso, das atividades físicas, dos esportes e das artes marciais, seu interesse por elas e as expectativas que tinham em relação aos professores e colegas — todos estes elementos influíam sobre a disposição inicial dos alunos diante de minha proposta.

Hoje, 1999, vejo que o questionário é longo demais, algumas informações são repetitivas ou apenas confirmam dados já obtidos na análise das fichas destes alunos. Certamente esse instrumento deveria ser reformulado e resumido. De qualquer forma, serviu para que eu refletisse sobre a vivência das classes como um todo e de alguns alunos em especial, e pudesse estar me predispondo a criar situações significativas, das quais eles se sentissem motivados a participar. Como não houve nenhuma ocorrência que diferenciasse significativamente uma

---

36 YUS, Rafael. ***Temas transversais:*** *em busca de uma nova escola.* Porto Alegre : ArtMed, 1998, p. 226.
37 MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *in* COLL, C. et. al. ***Construtivismo na sala de aula.*** 4ª ed. São Paulo : Ática, 1998, p. 59.

turma da outra, mais adiante detalharei apenas os dados relativos ao grupo experimental.

Paralelamente à caracterização da população, como já afirmei, ocorreu o pré-teste: uma entrevista aberta feita com 10 alunos de cada uma das três classes (cerca de 25% do total). Porém, logo no início do ano letivo, a 5ª C foi "bombardeada" por reclamações. Havia um consenso entre professores e alunos de que aquela seria, sem dúvida, a pior classe da escola. Fui então procurada pela coordenadora do 1° grau:

> — Olha, Luzia, se você quer mesmo trabalhar com problemas, então a 5ª C é um prato cheio. Os professores não estão agüentando trabalhar com ela. Os alunos são indisciplinados, não param quietos, até tapa já saiu na classe — isto porque estamos só na segunda semana de aula! Faz muito tempo que a escola não tem uma turma tão difícil assim. Na minha opinião, vendo o seu trabalho, acho que você ajudaria muito a gente se você ficasse com essa classe.

Foi assim que, em vez de sorteada, a 5ª C foi escolhida como Grupo Experimental (GE), ficando a 5ª B como Grupo Controle I (GCI) e a 5ª D como Grupo Controle II (GCII).

Quando essa decisão foi tomada, eu estava prestes a finalizar as entrevistas. Porém percebi que não apenas os dados coletados eram relevantes, como o fato de "entrevistar os alunos" havia se tornado um meio positivo de iniciar o contato com eles, criando laços afetivos entre nós antes mesmo de iniciar o experimento. De qualquer maneira, nós formaríamos uma comunidade ecológica: uma intrincada rede de relações. Se o comportamento de cada membro dessa rede depende do comportamento de todos os outros, se o sucesso da comunidade depende do sucesso de cada um de seus membros, então, certamente, a amizade, o companheirismo, o incentivo à formação de laços afetivos entre todos seria uma tremenda vantagem estratégica. É o que defende Capra. Para ele, "nutrir a comunidade significa nutrir essas

relações"[38]. Para garantir a nutrição da nova comunidade que se formaria, decidi entrevistar 100% dos componentes do GE no pré-teste (38 alunos), mantendo a amostragem inicial de 25% dos grupos de controle.

Com a mesma "intenção nutritiva", participei da reunião dos pais da 5ªC liderada pela professora regente da classe. Fui apresentada como "a professora de educação física que daria aula para aquela classe". No breve espaço de tempo que me foi concedido, expliquei a eles que as aulas de educação física teriam um conteúdo diferente do que eles estavam acostumados: Kung Fu. Ressaltei a importância de eles entenderem que eu não ensinaria nem incentivaria os alunos a brigar, e disse também que as meninas não ficariam com corpos musculosos, masculinizados[•]. Abordei questões de disciplina, respeito, perseverança e cooperação (que fazem parte do Kung Fu); coloquei-me à disposição deles para esclarecer qualquer dúvida e pedi que ficassem à vontade para me procurar durante o ano, caso notassem algum problema ou alguma mudança positiva em seus filhos. Em geral, a receptividade dos pais foi muito boa. Não fizeram muitas perguntas, agradeceram minha "boa intenção" para com seus filhos e me desejaram sucesso.

4.5. A 5ª série C

Centremos nossa atenção, agora, especificamente no Grupo Experimental: a 5ª série C. Como se pôde observar no gráfico apresentado no item anterior, a procedência dos alunos da 5ª C era

---

38 CAPRA, Fritjof. ***A teia da vida:*** *uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.* São Paulo : Cultrix, 1997, p. 232.

• Pela pouca difusão desta arte, ainda confunde-se o Kung Fu – formas , que se assemelha à ginástica olímpica, com o Kung Fu – combate , similar ao boxe.

uniforme. A maioria (47%) tinha 11 anos de idade e era composta de meninos (61% da classe). Do total de alunos, 2 haviam sido transferidos de outras escolas naquele ano, 3 em meados de 1995 e apenas 1 no final de 1994. Depreende-se, pois, que a grande maioria dos alunos já fazia parte da escola há tempos e muitos já haviam estudado na mesma classe em anos anteriores. Sendo assim, eles já se conheciam ou tinham algum relacionamento anterior à minha chegada. Eu é que seria o "elemento estranho" ao grupo.

O primeiro contato que tivemos foi na entrevista do pré-teste. Os alunos eram chamados um a um pela inspetora, enquanto eu os aguardava na sala de atendimento. Apesar da situação inusitada para eles, a maioria ficava à vontade após os primeiros momentos da conversa. Como Lüdke e André afirmam:

> ... na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (...) Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado quando saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.[39]

Como eles já haviam respondido o questionário de caracterização da população, eu tinha dados preliminares a respeito de cada um. Isso permitiu que o início da entrevista fosse "personalizado". Abaixo, transcrevo uma destas entrevistas:

---

39 LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A.. ***Pesquisa em educação:*** *abordagens qualitativas.* São Paulo : E.P.U., 1986, p. 33-34.

— Olá! Tudo bem, P.? Como é que vai você?
— Bem.
— Você se lembra de mim?
— Lembro. Você é quem vai dar aula de Kung Fu pra gente, né?
— É isso aí, sou eu mesma. O meu nome é Luzia Mara. Alguns me chamam de Luzia, outros de Mara, outros de Luzia Mara, outros só de Lu... com o tempo vocês vêem como é que vocês vão me chamar.

P., eu estou conversando com o pessoal aqui, batendo papo, porque eu queria conhecer melhor vocês, afinal de contas eu preciso saber melhor quem é que vão ser os meus alunos. Eu tenho aqui um questionário, com umas perguntas que você respondeu... quer dizer que você gosta mesmo é de futebol?

— Eu adoro.
— E você joga bastante?
— Jogo, ô, se jogo.
— Quanto que é bastante?
— Ah, sempre que tem aula de educação física eu jogo... na rua também... eu jogo quase todo dia. Só quando tá chovendo ou quando tem muito dever pra fazer, daí não dá, né?
— Ah, não dá mesmo... P., você marcou aqui também que você trabalha. É verdade? Onde é que você trabalha?
— Verdade, psôra[◉]. Eu entrego jornal todo dia, de manhã, aqui no bairro. Cato minha bicicleta e vô embora.
— Puxa! Você deve se sentir importante levando o jornal para as pessoas saberem logo cedo das coisas que estão acontecendo no mundo, não?
— Éh! Nossa, se é.
— Bem, P., eu vou fazer algumas perguntas, não tem certo, não tem errado, eu gostaria que você falasse o máximo possível. Quanto mais você falar, melhor. Tá legal?
— Tá bom.
— P., eu gostaria de saber o que significa, para você, uma atividade física?
— Ah, significa uma coisa boa, muito boa.
— Como assim?

◉ "Psôra" era como os alunos costumavam se dirigir às professoras.

— É... uma coisa que faz bem pra saúde da gente, não deixa ficar muito gordo, faz bem pros ossos, pra carne, quer dizer, pros músculos... Significa fazer aula educação física, fazer um esporte...
— Você faz alguma atividade física?
— Faço. Eu vou nas aulas de educação física... jogo bola, também.
— Sei... e... você se cuida?
— Cuido.
— Como?
— Como! Assim... eu tomo banho, limpo as orelhas, não como muito pra não ficar gordo, tomo remédio, jogo bola também... é assim.
— É isso então que você faz para se cuidar?
— É. É isso. Tomo cuidado pro corpo não ficar sujo... limpo embaixo das unhas. Assim.
— E o que você espera do Kung Fu?
— Não sei! Como assim?
— Nós vamos ter aulas de Kung Fu, não é?
— É.
— Então, o que é que você está pensando... o que é que você está esperando do Kung Fu?
— Não sei. Eu acho que vai ser muito bom, mas eu não sei. É que eu nunca fiz Kung Fu. Um amigo meu que tá na 6ª fez o ano passado, né, que você deu umas aulas pra ele. Ele falou que é legal, que ele gostou. Daí quando a gente ficou sabendo que era a gente que ia ter aula, ficou todo mundo contente. Eu tenho vontade de fazer.
— É mesmo, tem vontade? Por que?
— Ah! Porque eu nunca fiz, eu queria saber Kung Fu. Eu adoro assistir filme que tem luta... aquele do Karatê Kid... acho o maior legal. É bom também pra gente aprender a se defender, né. Sabe, quando tem briga na rua, às vezes os moleques vêm tudo de porrada em cima de você. Daí, com o Kung Fu, eu acho que eu vou aprender a me defender melhor dos outros... não sei... é, acho que é isso que eu espero. Eu tô curioso pra ver como que é o Kung Fu. Faz tempo que você faz Kung Fu?
— Faz uns 6 anos, mais ou menos.
— E você faz aqueles negócios assim, que parece os animais? (fez gestos com as mãos)

— Faço, faço sim. Eu uso espada também, lança, tem bastão... é super legal.
— Mas qualquer um usa?
— Não, não qualquer um. É claro que no começo, a gente não usa arma nenhuma, né, porque é perigoso. A pessoa só passa pro treino com armas quando ela já sabe muito bem alguns movimentos. E ainda assim, começa treinando primeiro com um pedaço de pau, um cabo de vassoura... só depois de muito tempo é que passa pra arma.
— Nossa, que legal. Já pensou, psôra, a gente tudo fazendo Kung Fu aqui na escola, aprendendo tudo esses negócios... Mas não sei não heim, psôra, tem umas meninas aí na classe que eu acho que não vão fazer nada não, heim.
— É mesmo? E por que será?
— Ah, não sei, acho que elas não gostam muito assim de coisa de se defender, de lutar... não sei... Agora, eu vou fazer. Ah, eu quero aprender tudo o que esse pessoal aí faz nas academias... Eu tinha vontade de fazer academia mas, sabe, custa muito caro. Tá louco! Pelo menos aqui vai dar pra gente aprender um pouco, né.
— Claro que é. Um pouco, pelo menos. Mas, que bom que você está a fim de aprender! Espero que você goste bastante. Espero que a gente tenha oportunidade de conversar mais, nos conhecer melhor... vá se preparando para as aulas, heim, porque eu não vejo a hora de conhecer a classe e começar as aulas!
— Quando é que vai começar?
— Semana que vem, quinta-feira; são as duas últimas aulas.
— Ah... só na semana que vem!
— Pois é. Tomara que chegue logo. P., muito obrigada por você ter vindo falar comigo. Nós nos vemos nas aulas, tá.
— Tá bom. Tchau, então, psôra.
— Tchau, tchau.

A maioria das entrevistas feitas ofereceu, em média, a mesma quantidade de dados que esta transcrita acima; poucas foram mais pobres e curtas ou mais ricas e extensas. Através deste instrumento pude confirmar a homogeneidade do grupo: 100% dos alunos eram absolutamente diferentes uns dos outros [sic]. "Pensar globalmente, agir localmente", diz o slogan ecológico. Era preciso pensar no grupo-classe

e, concomitantemente, direcionar minhas ações para cada aluno em específico, respeitando a idiossincrasia humana.

Dentre as generalidades do GE detectadas nas entrevistas e no questionário, destaco: eram alunos que brincavam na rua e iam constantemente à Serra do Japi; sentiam-se muito bem quando faziam algum tipo de atividade física; não freqüentavam academias de ginástica ou de artes marciais, nem contavam com acompanhamento escolar especializado, como aulas particulares ou atendimento psicopedagógico. Como apresentarei no final deste capítulo (vide Gráfico 16, no item "4.9. Resultados"), os alunos estavam "curiosos" em conhecer o Kung Fu, e o identificavam como um "esporte" que ensina "defesa pessoal" e "disciplina"

Quanto às especificidades do GE, alguns alunos responderam que o Kung Fu era uma "arte" que ajudava a ficar com o corpo forte e os músculos firmes ("saúde física"), e que também ajudava as pessoas a ficarem mais calmas e controladas ("saúde emocional"). Ainda neste capítulo, no item "Resultados", discutirei mais detalhadamente a comparação entre as entrevistas de pré e pós-teste e esclarecerei cada uma das categorias de respostas.

Outras situações específicas valem ser apresentadas, como é o caso de um aluno que tinha problemas cardíacos e, por isso, não poderia participar ativamente das aulas; uma garota trouxe um recado da mãe, dizendo que a religião não permitia que a filha participasse das minhas aulas; um aluno cursava inglês e dois outros datilografia. Destaco, porém, "o garoto-problema" da classe, segundo professores, alunos e direção: 11 anos, nenhuma repetência, notas altas; ali estava um foco de reclamações e motivo principal pelo qual a turma C era identificada como "a pior 5ª". Antes mesmo de conhecê-lo, ouvi algumas descrições:

— Ele é o próprio indisciplinado. Ninguém o agüenta. Ele bate nos colegas, puxa o cabelo das meninas... isso porque ele é pequenininho, heim! (direção)

— Ah, sôra, a gente não quer sentar perto dele não. Ele fica mexendo com a gente... ninguém da classe gosta dele. (alunas)

— Ele não pára. É terrível. Eu não posso virar para escrever na lousa que ele coloca a classe de pernas para o ar. Outro dia ele enfiou um lápis no braço do outro; ficou aquela ponta enterrada. E daí, o que é que eu podia fazer?! Ele é demais, você vai ver. (professora)

Infelizmente, o contato que tive com este garoto foi mínimo, mas significativo demais. Quando eu o entrevistei, perguntando "o que você espera do Kung Fu?", ele me deu a interessante resposta:

— Eu? Ah... eu espero que seja bom, que a gente possa fazer amigos, conhecer melhor as pessoas, saber mais coisas da gente mesmo... ter mais disciplina também, quer dizer, aprender a ter disciplina, né. Eu acho assim, acho que o Kung Fu é um esporte que ensina muitas coisas de respeitar... tem também aqueles gritos... aprende a respirar... pôr as coisas pra fora, né, porque daí a gente fica mais equilibrado...

A fala deste garoto entrava pelos meus ouvidos como um pedido de socorro, feito por alguém que estava clamando por um espaço onde encontrasse atenção, afeto e limites também. E mais, precisava de um grupo que estivesse desprovido de conceitos pré-formulados a seu respeito — presenciei, várias vezes, as pessoas o tratando de acordo com a imagem negativa que tinham dele, e não de acordo com a situação que estava ocorrendo. Vi, *in loco*, o perigo de termos um paradigma rígido, preestabelecido, que nos faz encaixar o objeto de conhecimento dentro dos padrões já formulados, a qualquer custo. Mais adiante retornarei a esse assunto e mostrarei por que esse garoto foi um elemento muito importante para todos nós (eu e a classe).

Era essa a turma com a qual eu trabalharia. Mas, diante de tantos dados coletados (análise de fichas da secretaria da escola, questionário, entrevistas e conversas informais), como fazer, na prática, aquilo que se apresentava em teoria? Em palavras mais claras, como eu poderia iniciar o experimento sem ter "pré-conceitos" formados quanto ao GE?

Como resposta, o que fiz foi procurar conceber previamente apenas os dados quantitativos, momentâneos e relativamente estáveis, como faixa etária, histórico escolar, preferência por uma determinada disciplina, por uma atividade física e/ou de lazer. Quantitativos, porque foram traduzidos em tabelas e gráficos de somatórias e porcentagens; momentâneos, porque referem-se à condição daqueles alunos num determinado espaço-tempo, e relativamente estáveis porque são dados que não podem ser alterados: M. é uma menina de 11 anos, média final C em matemática na 4ª série; prefere as aulas de língua portuguesa; nas aulas de educação física, ela prefere jogar basquete e, fora da escola, o que mais gosta é de andar de bicicleta. Não se pode modificar "os" dados coletados, pois são um reflexo de um momento circunscrito e específico, uma representação (ainda que aproximada apenas) da realidade de M. num determinado momento passado. O que se pode modificar e que tem um aspecto ativo, criativo, é o que advém dessa realidade. Como Miras afirma:

> As mentes de nossos alunos estão bem longe de parecerem lousas limpas (...) aprender qualquer um dos conteúdos escolares pressupõe atribuir um sentido e construir os significados implicados em tal conteúdo. Pois bem, essa construção não é efetuada a partir do zero, nem mesmo nos momentos iniciais da escolaridade. O aluno constrói pessoalmente um significado (ou o reconstrói do ponto de vista social) com base nos significados que pôde construir previamente. [40]

---

40 MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. *in* COLL, C. et. al. ***Construtivismo na sala de aula***. 4ª ed. São Paulo : Ática, 1998, p. 58.

Esse processo de construção não ocorre apenas nos alunos. É claro que minha experiência com o GE não começaria do zero — minha mente também está longe de ser uma lousa limpa. Entretanto, o significado construído em mim dizia respeito a cada um dos elementos da classe, e não à classe em si, pois quando o ambiente ecológico muda, mudam as relações que se estabelecem nele. Como eu poderia prever como seria a classe, sem ter estado nela antes?

Esse posicionamento indica que, na verdade, eu tinha sim um "pré-conceito" rigidamente formado, que permeou todos os momentos desta experiência. Pensando bem, o que eu tinha era uma crença: a crença de que tudo e todos são passíveis de mutação para um nível mais integrado de consciência ecológica. Essa crença permitiu que eu levasse em consideração os dados coletados e, por outro lado, que eu buscasse, incessantemente, a abertura de espaços para o início, ainda discreto, de um futuro "experimento transformador". Bronfenbrenner explica:

> Uma coisa é comparar os efeitos que os sistemas ou elementos dos sistemas já presentes numa cultura têm sobre o desenvolvimento; outra bem diferente é introduzir modificações experimentais que representam uma reestruturação de formas e valores institucionais estabelecidos.(...)
> Um experimento transformador envolve a alteração e reestruturação sistemáticas de sistemas ecológicos existentes, de maneira que desafiam as formas da organização social, sistemas de crença e estilos de vida dominantes numa determinada cultura ou subcultura.[41]

Certamente, o Kung Fu não estava presente na cultura daqueles alunos, daquela instituição ou da Educação como um todo.

---

41 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 32.

Assim, ele representaria a introdução de modificações numa subcultura e, talvez por isso, fosse lícito dizer que este estudo se configura como um experimento transformador. Entretanto, é preciso destacar, mais uma vez: esta experiência é apenas o início de um processo de transformação.

4.6. O primeiro encontro com o Grupo Experimental

Nosso primeiro dia de aula aconteceria na sala de vídeo. Os procedimentos adotados seguiriam o mesmo parâmetro do que acontecera no primeiro encontro com o grupo do estudo piloto. Entretanto, agora, eu sabia o nome deles, tinha noções das peculiaridades individuais de cada um e, quando conversamos (na entrevista), deixara explícita minha expectativa de conhecê-los melhor.

Sensação semelhante deveria estar ocorrendo com eles em relação a mim, pois, não apenas nas entrevistas, como também nos intervalos de aulas, havíamos conversado algumas vezes. Assim, minha preocupação básica era com o primeiro contato com a classe toda. Harmonia, naquele momento, seria importante para a teia de relações que se teceria entre nós. Inevitavelmente, a partir daquele ponto de mutação, uma nova etapa começaria em nossas vidas, como os ciclos representados no símbolo do *T'ai Chi*. Entretanto, a mutação poderia dar lugar tanto para um ciclo positivo quanto negativo de relações, dependendo, em partes, daquele primeiro encontro. Momentos assim, Bronfenbrenner[42] chama de "transições ecológicas": são mudanças de papel ou de ambiente, como, por exemplo, nascer um irmão, ingressar na

---

42 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

pré-escola ou na faculdade, mudar de professor, de escola, de classe, ser promovido e aposentar-se. Como ele ressalta:

> A importância desenvolvimental das transições ecológicas deriva-se do fato de elas quase invariavelmente envolverem uma mudança de papel, isto é, das expectativas de comportamentos associados a determinadas posições na sociedade. Os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente. O princípio se aplica não apenas à pessoa em desenvolvimento, mas também a outras pessoas em seu mundo. [43]

O investimento na mudança de papéis começou à medida que os alunos foram chegando. Um a um, fui cumprimentando-os e fazendo comentários ou perguntas, como, por exemplo: "tudo bem, F.; cortou o cabelo?", "e você, S., foi à serra com sua prima neste fim de semana?", ou ainda "hei, vi vocês duas passando de bicicleta na rua de casa anteontem". Embora essas atitudes sejam mais uma característica atitudinal minha do que uma estratégia procedimental adotada, demonstram valorização e reconhecimento do aluno, alterando o seu papel de um número na lista de chamada para "uma pessoa", "um ser humano".

Relatar esse tipo de situação não é irrelevante para um experimento científico, pois é justamente através de detalhes e de momentos de simplicidade como esses que se criam e se fortalecem relações construtivas entre as pessoas — professores e alunos, alunos e alunos — a lavancando significativamente o processo de aprendizagem. Destarte, há que se resgatar o item 1.11, apresentado no Capítulo I, "Pequenas mudanças — grandes alterações": muito do que se conquistou nesta pesquisa se deu através de atitudes pequenas, simples, tão sutis

---

43 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7.

que geralmente nos passam despercebidas, mas que são constantes, perseverantes, persistentes. Um gesto, um olhar, uma entonação diferente de voz, um componente afetivo na fala de um professor deve também ser levado em consideração quando se trata de explicitar um processo de pesquisa, e não apenas os seus resultados.

Quando todos chegaram à sala, comecei a aula. Silenciosos — mais do que se pode esperar de pessoas que já se conhecem há tempos — eles seguiam-me atenciosamente com olhares faiscantes, enquanto eu me apresentava: "vocês todos já me conhecem...", "finalmente hoje vamos começar as aulas de Kung Fu...", "estou muito contente e ansiosa também, porque eu espero que a gente aproveite bastante o tempo que vamos passar juntos", "quero conhecer vocês melhor e quero que vocês me conheçam bastante, senão não dá pra gente conversar de verdade, não é mesmo?"

A seguir, passei a questionar a opinião deles sobre o Kung Fu. As respostas vieram, no início, bastante inibidas, ao final, muito mais descontraídas (e ricas!). A grande maioria delas ligava o Kung Fu à luta ou à defesa pessoal: "não apanhar na rua" foi a tônica das respostas tanto dos meninos quanto das meninas. Algumas respostas contrastantes relacionavam-se, por um lado, a "aprender a lutar/brigar", e por outro, a "ter disciplina".

— Eu acho que o Kung Fu é pra gente aprender a se defender, quando tem briga na rua. Senão a gente só apanha.
— Kung Fu ensina a gente a brigar. Eu adoro filme de luta. Nossa! Sai cada porrada! É da hora.
— Eu não, professora, eu acho que é que nem no "Karatê Kid", a gente aprende a ter aquela disciplina, aquele respeito... quando os dois vão lutar, um cumprimenta o outro assim (fez uma reverência, curvando-se para a frente)
— Kung Fu é bom porque eu gosto mesmo de brigar. Quer dizer, não de brigar, mas... quando eu brigo, sei lá, tem mais é que descer porrada nesse povo folgado que fica tirando uma da cara da gente. Daí ninguém mexe comigo. Se mexer, já sabe, né.

Por sorte, todos haviam assistido ao filme "Karatê Kid", que mostra a relação de um garoto americano com seu mestre oriental e todo o processo de aprendizagem pelo qual o garoto passou, dentro de uma metodologia tradicional de ensino e prática do Karatê (arte marcial japonesa). Dentre os filmes norte-americanos atuais para o público jovem, minha opinião é que este é o que melhor representa a filosofia das artes marciais. A correlação entre esse filme e as colocações que eles próprios fizeram foi o ponto de partida para que eu apresentasse o significado da palavra Kung Fu, mostrasse sua grafia em chinês e falasse um pouco de seu histórico e de suas características principais.

Comentei pouco sobre a minha experiência na arte, evitando falar dos títulos nacionais e internacionais naquele primeiro momento ou citar características minhas que pudessem elevar ainda mais o patamar de poder exercido no papel de professor. Era preciso garantir que, futuramente, atingíssemos uma situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento, alterando gradualmente o poder em favor dos alunos, ou seja, dando a eles uma crescente oportunidade de exercer controle sobre as situações[◐]. Para tanto, cada aluno deveria vivenciar situações nas quais gerenciasse não apenas as situações ou o meio ambiente. Mais ainda, deveria "gerenciar a si próprio e sua experiência interior, desenvolver os processos regulatórios para gerenciar as emoções e os impulsos interiores e encontrar maneiras de satisfazer as próprias necessidades"[44].

Além disso, como um exercício de auto-observação, eu procurei ficar atenta para que minhas atitudes não confirmassem a hipótese levantada por Bronfenbrenner:

◐ Lembramos que o controle sobre as situações é sempre relativo e refere-se à autonomia também relativa dos sistemas.

44 DECI, Edward L. ... ***Por que fazemos o que fazemos:*** *entendendo a automotivação.* São Paulo : Negócio, 1998, p. 177.

> Quanto maior o grau de poder socialmente sancionado para um dado papel, maior a tendência do ocupante do papel exercer e explorar o poder e dos que estão numa posição subordinada a responder com maior submissão, dependência e falta de iniciativa.[45]

"Quase todos podem enfrentar a adversidade, mas, se quiseres realmente testar o caráter de um homem, dá-lhe poder", disse Abraham Lincoln. Naquela situação, eu teria de polir o próprio caráter para garantir a fidedignidade da pesquisa. A bem da verdade, naquele momento eu era um elemento de destaque internacional nas artes marciais, assumindo o papel de professora de educação física numa escola estadual de periferia, interagindo com jovens de classes média e baixa que desconheciam a arte: "haveria oportunidade melhor para exercício do orgulho?" (questionamento *Yang*), ou, "haveria oportunidade melhor para exercício da humildade?" (questionamento *Yin*). Como está escrito no *I Ching*:

> A lei da terra consiste em alterar o que é pleno e fluir em direção ao que é modesto; assim, as altas montanhas são aplainadas pelas águas e os vales são preenchidos. A lei do poder do destino corrói o que está pleno e faz prosperar o que é modesto. (...)
> O destino dos homens segue leis que têm de ser cumpridas. Mas o homem tem o poder de moldar seu destino, na medida que sua conduta o expõe à influência de forças benéficas ou destrutivas. Quando um homem está em posição elevada e é modesto, ele brilha com a luz da sabedoria. Quando ele está numa posição inferior e é modesto, não pode ser ignorado. Assim o homem superior leva seu trabalho à conclusão sem vangloriar-se daquilo que conseguiu.[46]

Estar atenta aos "perigos" do poder sobre os alunos e da falta de modéstia significava assumir um posicionamento Tao na

---

45 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, p. 74.
46 ***I Ching:*** *o livro das mutações.* 15ª ed. Tradução e comentários de Richard Wilhelm. São Paulo : Pensamento, 1992, p. 69.

educação, ou seja, assumir que somos o próprio grupo, indissociáveis, cada qual com suas peculiaridades, seus papéis, mas nenhum mais importante que os outros (como a montanha e o rio). Infelizmente, estar atenta aos "perigos" ou "erros" não necessariamente significa eliminá-los, muito menos deixar de cometê-los. Mesmo assim, foi esse estado de empatia com a classe que tentei garantir daquele momento em diante[☯].

Assistimos então à reportagem veiculada pelo programa "Repórter Eco". Depois, para mostrar a eles de maneira mais concreta qual era "o Kung Fu" ao qual eu me referia, passei também uma gravação contendo *flashes* de um dia comum de treinamento numa academia de Jundiaí. As imagens mostravam pessoas de 8 a 45 anos que tinham entre 3 dias e 10 anos de experiência no Kung Fu. Dentre aquelas pessoas estavam alguns jovens de 10 a 15 anos de idade, provenientes de classes média e baixa, que estudam em escolas estaduais da periferia de Jundiaí e que já haviam representado o Brasil em campeonatos internacionais. Em termos de movimentos (não de filosofia, ainda), puderam ter uma noção longitudinal da carreira de um praticante, desde o ingresso na academia e a aquisição das primeiras habilidades, até níveis de alto rendimento, com habilidades refinadas de interpretação de características de animais, acrobacias e manipulação de armas. Viram, também, que os "jovens campeões" da academia tinham igual ou menor condição financeira que eles.

Minha intenção era que os alunos percebessem que o Kung Fu estava mais próximo, mais palpável do que eles imaginavam, e que sentissem uma motivação intrínseca pelas artes marciais, caracterizada pela "ação intencional da pessoa, com o objetivo de informar-se sobre uma determinada circunstância, evento ou assunto"[47].

☯ Se a experiência mística mais elevada é a sensação de pertinência ao universo (*religare*), uma experiência mística para um professor talvez seja a sensação de completa pertinência ao grupo-classe.

47 LIMA, Luzia Mara S.. Motivação em sala de aula, a mola propulsora da aprendizagem. *in* FINI, Lucila D.T., OLIVEIRA, Gislene C. e SISTO, Fermino F. (orgs.). ***Estudos em Psicologia Educacional***. São Paulo : Vozes, no prelo.

Com os próprios comentários e perguntas feitos a partir do que assistiram, concluíram que o seu nível de rendimento atual era o mesmo que o dos alunos iniciantes daquela academia e que, dependendo do interesse e da dedicação de cada um durante as aulas de educação física, teriam similares oportunidades. Suas falas já demonstravam, naquele momento, um pouco do nível de aspiração criado:

> — É, a gente pode até chegar aonde esse pessoal aí da academia chegou, mas vai ser mais difícil, porque eles treinam 4 vezes por semana e a gente vai treinar duas só.

E outro retrucou prontamente:

> – Mas não dá mesmo pra gente fazer tudo isso treinando só aqui na escola. Ela é professora, não é mágica. Bate o sinal, pronto! A gente tem que sair. Quem quiser mais vai ter que treinar pra caramba em casa, que nem dever... senão não dá mesmo, né.

O interessante é que esta última assertiva veio justamente daquele tal "aluno-problema" que, assim como vários colegas, trazia um ar de entusiasmo e expectativa. Isto significa que eles aspiraram a algo, ou, traçaram as primeiras metas a serem atingidas no Kung Fu, antes mesmo de iniciar a prática — o que é um dado bastante positivo.

Conhecendo o seu rendimento anterior em tarefas semelhantes, cada aluno teve, naquele instante, um nível alto, baixo ou adequado de aspiração em relação ao Kung Fu. Esse nível, segundo Samulski, "está caracterizado pela diferença entre um estado atual e um estado futuro. O nível de aspiração pode se definir como a expectativa subjetiva no próprio rendimento futuro"[48].

---

48 SAMULSKI, Dietmar. ***Psicologia do esporte:*** *teoria e aplicação prática.* Belo Horizonte : Imprensa Universitária/UFMG, 1995, p. 57.

A aspiração, portanto, está diretamente ligada à auto-estima, ao repertório de erros e acertos, vitórias e fracassos vivenciados. E está igualmente ligada aos objetivos ou metas de uma tarefa os quais, em geral, são definidos informalmente pelos alunos, mas que deveriam ser identificados com a ajuda do professor, pois determinam a maneira como os alunos encaram as atividades escolares[49].

Se as metas dos alunos forem muito altas ou muito baixas, eles provavelmente encararão a atividade como "impossível" ou "desinteressante", não sentindo-se motivados a participar. Em resumo, as pessoas raramente se dedicam com afinco a uma tarefa que (a) sabem que não conseguirão finalizar, ou (b) sabem que irão finalizar sem nenhum esforço. Minha tarefa seria, então, promover discussões que os ajudassem a tomar consciência do desempenho atual e do desempenho futuro provável. Esta conscientização gera uma auto-estima adequada (nem alta, nem baixa), motivando o empenho do aluno rumo a uma determinada meta, um futuro que pode efetivamente ser atingido se houver dedicação, ou, se houver "luta", na linguagem do Kung Fu:

> Cumpre, aliás, precisar que a noção de combate na China não se reduz à idéia de luta contra um adversário real, mas engloba igualmente os combates contra (...) as tendências profundas, contra todo o obstáculo encontrado na existência.[50]

A arte da guerra (interior), como apresentei no Capítulo II, "O Kung Fu", implica o combate às próprias limitações da pessoa, com o objetivo de conquistar (trazer para si) o que, na verdade, já lhe pertence: a consciência:

---

49 LIMA, Luzia Mara S. Motivação em sala de aula, a mola propulsora da aprendizagem. *in* FINI, Lucila D.T., OLIVEIRA, Gislene C. e SISTO, Fermino F. (orgs.). ***Estudos em Psicologia Educacional.*** São Paulo : Vozes, no prelo.
50 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan:*** *arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 75.

> Enquanto seres humanos, não estamos apenas cientes de nosso meio ambiente; também estamos cientes de nós mesmos e do nosso mundo interior. Em outras palavras, estamos cientes de que estamos cientes. Não somente sabemos; também sabemos que sabemos. É a essa faculdade especial de autopercepção que me refiro quando utilizo o termo "consciência.[51]

Porém nem sempre estamos cientes de que somos conscientes. E, como o objetivo principal da aplicação do Kung Fu na educação não é a execução de movimentos, mas a tomada de consciência através da arte, eu investiria, junto aos alunos, nas questões da adequação do nível de aspiração e da guerra interior para atingir a meta aspirada.

Naquele dia, combinamos que a participação deles nas aulas seria facultativa. Em termos claros, quem não quisesse "fazer" a aula, poderia optar por "assistir" à aula. Esta última opção era obrigatória, pois todos (mesmo a platéia) deveriam participar ativamente das reflexões que aconteceriam durante ou no final das aulas. Ensinei-lhes, também, o cumprimento do Kung Fu: o punho direito fechado é envolvido pela mão esquerda aberta e, então, a pessoa curva-se para a frente e abaixa a cabeça, mantendo os olhos nos olhos do companheiro, que faz o mesmo gesto. A mão esquerda, aberta, simboliza a polidez, a educação e o respeito, detendo a violência, a arrogância e a brutalidade, simbolizadas pelo punho cerrado da mão direita. À guisa de curiosidade, este gesto encontra-se representado no símbolo oficial da Confederação Brasileira de Kung Fu, como mostra a Figura 11, a seguir:

---

51 CAPRA, Fritjof. ***A teia da vida:*** *uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.* São Paulo : Cultrix, 1997, p. 224.



Figura 11: Símbolo oficial da Confederação Brasileira de Kung Fu

A partir daquela aula, todas as vezes que nos encontrássemos, ficaríamos de pé, frente a frente, e nos cumprimentaríamos daquela maneira, dizendo: "ni hau ma" (em chinês: "você está bem?" ou "como vai você?). E, para nos despedir, faríamos a mesma reverência, dizendo: "tsai tchien" (em chinês: "até logo").

Quando bateu o sinal, um coro soou: "Aaaahhhhh!!!". Por mais feliz que eu estivesse diante da receptividade positiva deles, era preciso considerar que a maioria estava movida pela curiosidade, pelo novo, pelo inusitado. Nutrir essa positividade (expectativa, euforia, expansividade), fortaleceria demais *Yang* e o levaria ao seu extremo. Quando *Yang* atinge o ápice, naturalmente *Yin* toma o seu lugar. Diante destas situações, o I Ching alerta:

> O movimento está em seus primórdios e por isso deve-se fortalecer através do repouso, para que não se dissipe num uso prematuro. Esse princípio básico, de fazer com que a energia nascente se fortifique através do repouso, aplica-se a todas as situações similares. A saúde que retorna após uma doença, o entendimento

que ressurge após uma discórdia, enfim, tudo o que está recomeçando deve ser tratado com suavidade e cuidado, para que o retorno leve ao florescimento.[52]

4.7. O cotidiano das aulas[◕]

Este item trata do processo de introdução do Kung Fu nas aulas de Educação Física, desde a fase de exercícios preparatórios até o aprendizado das pirâmides humanas e das formas. Procurando me esquivar de um relato diário das aulas — o que seria muito maçante — falarei sobre o desenrolar geral da pesquisa, para o qual eu contava com 3 aulas semanais de 50 minutos cada (as duas últimas aulas da quinta-feira e a última da sexta-feira, do período vespertino).

Para iniciar os ensinamentos sobre o Kung Fu propriamente dito, procurei ordenar o que seria desenvolvido, apresentando primeiro os conteúdos mais gerais do Kung Fu (e do Pensamento Chinês), avançando progressivamente para os mais específicos. Sabendo que os conteúdos preliminares mais importantes e gerais devem estar apoiados em exemplos concretos que os ilustrem empiricamente[53], procurei partir do conhecimento e da realidade dos alunos, para depois apresentar a maneira como o oriental encara aquele determinado assunto ou situação. As aulas tinham também uma seqüência de atividades que partia sempre da ação para a reflexão — começávamos "fazendo" uma atividade e terminávamos "conversando sobre ela". Isto não significa que a ação não

---

52 ***I Ching:*** *o livro das mutações.* 15ª ed. Tradução e comentários de Richard Wilhelm. São Paulo : Pensamento, 1992, p. 92.

◕ As fotos dos alunos que seqüencialmente ilustram esta experiência tiveram sua veiculação pública autorizada, formalmente, pelos pais ou responsáveis.

53 COLL, César e ROCHERA, María José. Estruturação e organização do ensino: as seqüências da aprendizagem. *in* COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (org.). ***Desenvolvimento psicológico e educação:*** psicologia da educação. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, v.2.

possa levar, *de per si*, a uma reflexão; mas o fato de os alunos cumprirem as tarefas propostas não "garante" que tenham tomado consciência do que fizeram, tal qual Freire aponta:

> Não basta fazer, é preciso compreender. O homem é um animal simbólico, que teve que levar o real ao seu imaginário, torná-lo símbolos e, lidando com eles, compreender suas próprias ações. Foi compreendendo suas próprias ações que ele se salvou como espécie. Portanto, compreender o que faz é um direito humano. E nós nos empolgamos com a representação das habilidades motoras de nossos alunos, ignorando, por vezes, que eles não compreendem quase nada daquilo que fazem.
> **Fazer e compreender significam integrar, em educação motora, as ações do intelecto com as ações da prática corporal.** O vivido é imaginado, e o refletido é transformado em expressões corporais. Como conseguir tudo isso?
> **Uma educação integrada, que não separe fazer de compreender, encontra campo fértil em uma pedagogia do conflito. Conflito no sentido de opor ao conhecido da criança algo familiar ainda não conhecido.** (...) O novo sempre cria embaraços ao conhecimento já possuído e é isso que cria o conflito. O conflito leva o conhecimento de braços e pernas para o plano da reflexão. No plano da reflexão, o que pertencia a braços e pernas passa a pertencer ao corpo todo (incluindo a mente); torna-se matéria-prima de conhecimento, qualquer que seja.[54] (grifo nosso)

"...algo familiar ainda não conhecido" — eis o ponto de partida. Nada de Kung Fu no começo. Em vez disso, um material bastante familiar: o jornal.

> — Moçada, vocês estão vendo esta pilha de jornais? Então, eu quero que vocês peguem uma folha. Só uma folha cada um, heim! (todos "voaram" nos jornais).

---

54 FREIRE, João Batista. Antes de falar de Educação Motora. *in* De Marco, Ademir. ***Pensando a educação motora.*** Campinas: Papirus, 1995, p. 44-45.

— Não, não, não. Assim é fácil. Com as mãos qualquer um consegue pegar uma folha de jornal! Vocês estão querendo moleza, é? Eu quero é com os pés. Quero que vocês peguem os jornais com os pés. Não vale pegar com a mão.
— Ué, psôra, mas a gente tá de tênis.
— Ué! É mesmo! E agora? Como é que a gente vai fazer, então?

E assim foi. Pegaram os jornais com os pés, rasgaram ao meio, andaram sobre as folhas como se fossem patins; sentaram-se no chão e fizeram bolinhas amassadas; passaram as bolinhas de um pé para o outro e depois para o pé do colega ao lado; brincaram de "escravos de Jó"; abriram as bolinhas novamente, picaram as folhas em partes bem pequenas, pegaram os pedacinhos com um pé e, saltando com o outro, jogaram os pedacinhos no lixo... Depois do jornal, foi a vez da peteca: a primeira atividade que teve uma ligação com a cultura chinesa.

— Vocês sabiam que, na China, as crianças brincam de peteca na rua? É uma das brincadeiras mais comuns lá, do jeito que, aqui, a gente brinca de queimada ou de mãe-da-rua. É tão comum que tem até competição. Parece um jogo de futebol, com dois times e um gol de cada lado, só que em vez de bola eles usam a peteca. Vamos tentar para ver como é que é? Façam um círculo...



Foto 13

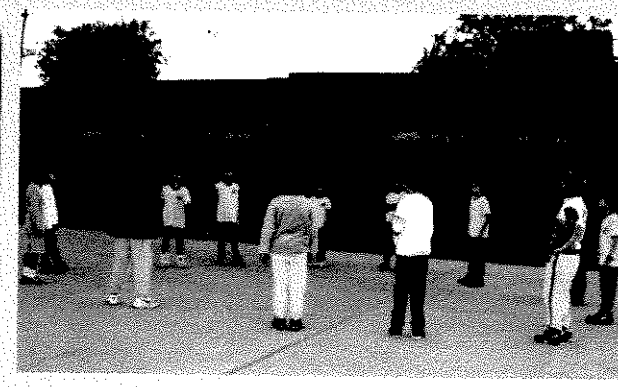


Foto 14

Meninas e meninos jogando de peteca com os pés

Pisar na grama, sentir o tato dos pés na areia e nas pedrinhas do chão, caminhar na ponta dos pés, caminhar com os joelhos flexionados, respirar enchendo o peito, respirar enchendo a barriga, inspirar estendendo todos os músculos e expirar relaxando-os o máximo possível. E até uma brincadeira de cabra-cega misturada com relaxamento que utilizamos nas práticas de Kung Fu e T'ai Chi Chuan, pois sensibiliza bastante a pessoa para a tomada de consciência do meio em que vive:

> Em duplas, os alunos devem ficar espalhados pela quadra. Um deles (o que será vendado) faz um único círculo com giz em torno de seus pés e escreve seu nome dentro do círculo. Depois disso, seu companheiro o venda, certificando-se de que o colega nada pode ver. Então, o professor comanda uma sensibilização: "sintam de que lado o ar sopra com mais força no seu rosto, sintam o sol batendo em vocês, ouçam os sons da escola e identifiquem de onde estes sons vêm, percebam o cheiro da grama e de que lado ela está, enfim, sintam tudo o que está à sua volta e localizem-se neste espaço, neste lugar". Depois disso, o aluno não vendado leva o companheiro para dar um passeio; percorre todos os espaços da quadra e, ao comando do professor, deixa o colega aleatoriamente na quadra e se posiciona fora deste espaço. O objetivo é que o aluno vendado volte exatamente para o centro do círculo que contém o seu nome.

Participei com eles de todas as atividades propostas. Naquelas que eu dominava com grande destreza, propositadamente eu falhava, me desequilibrava, deixava o papel escapar debaixo dos pés, errava a direção; em outras que dominava menos, como jogar peteca com os pés, eu tentava com afinco acertar mas, na maioria das vezes, acabava errando. Agindo assim, eu procurava materializar a maneira como Yus aborda o papel ideal do professor (e do aluno):

> Os professores devem passar de meros transmissores de saberes elaborados a pessoas que motivam os alunos (...), e que planejam atividades de aprendizagem apropriadas (...) num ambiente de

> tolerânc i a, respeito mútuo e diálogo, atuando como modelos diante dos alu n os. É muito importante que os professores se situem na problem á tica do meio, **junto aos alunos, em atitude de conhecê-la e vivê-la, desfrutá-la ou sofrê-la e também conservá-la ou transfor m á-la.**
>
> Por se u lado, os alunos devem passar de sujeitos passivos, recepto r es e repetidores de informações, a serem sujeitos ativos, críticos , autônomos e protagonistas de suas próprias aprendi z agens, envolvendo-se colaborativamente nos processos de investig a ção e aprendizagem significativa (aprendendo a aprender), capacit a ndo-se para buscar a informação, organizar o trabalho, tirar co n clusões e avaliar o trabalho.[55] (grifo nosso)

Junto com eles eu me divertia, sentia dificuldade, sujava os pés e a roup a, rolava no chão... Junto com eles eu refletia sobre cada passo dado, e m cada uma das aulas:

— Ago r a, pessoal, vamos sentar um pouquinho para conversar. E aí, o que é que a gente fez hoje? Vamos ver quem se lembra do com e ço da aula. Qual foi a primeira coisa que a gente fez?
— Fez u ma roda.
— E d a í, o que foi que a gente fez na roda? Ficamos um do lado do out r o e...
— E d a í a gente segurou bem forte um no outro, pra não deixar os trê s que estavam dentro sair.
— E v o cês três, conseguiram sair?
— Nã o , psôra, não conseguimos não. Não deu, né! Bem que a gente ten t ou, mas a roda estava muito apertada.
— Aqu e les que estavam na roda, o que é que precisaram fazer para nã o deixar eles saírem? Contem para mim, como é que foi.
— Ah _ _ _ a gente deu o braço e segurou bem forte um no outro, ficou be m juntinho. Daí eles não conseguiam passar.
— Ah , entendi. Quer dizer que quanto mais juntos, mais fortes?
— É s i m. A gente juntava tanto, ficava tão forte que não passava ne m uma agulha ali.

---

55 YUS, Rafael. ***Temas transversais:*** *em busca de uma nova escola.* Porto Alegre : ArtMed, 1998, p. 226.

— Entendi. Vocês estão me dizendo que ficando juntos, vocês ficaram mais fortes. É isso?

— É isso mesmo.

— Então, vamos pensar um pouco. Pensem primeiro, depois vocês respondem: será que é só aqui neste exercício isto acontece? Quero dizer... será que vocês ficam mais fortes quando estão juntos só aqui nesta brincadeira que eu dei, só aqui nesta aula?

— Olha, psôra, não é só aqui não. Eu acho que, quando a gente fica junto na classe, quando é amigo, fica mais forte também. Porque se a gente é amigo, um ajuda o outro. Se um está precisando de ajuda, o outro já vai lá e ajuda.

— É sim, psôra, se um ajuda o outro, a gente fica mais forte até nas aulas. Que nem, outro dia, a J. viu que eu não sabia fazer o trabalho de artes. Daí ela veio e colou as coisas junto comigo, e eu consegui terminar. Sozinha eu não ia conseguir.

— É, né, seus ratos. Vocês falam assim porque a psôra tá aí. Mas vocês são os primeiros a zonear a aula e não deixar a gente prestar atenção. Daí quando vem a prova, a gente se ferra e vocês não estão nem aí!

— Espera um pouco. Espera um pouco. É a primeira vez que a gente e conversa sobre isso. Se nós ficarmos jogando pedra um no outro, não vamos ser amigos nunca. Fortes, muito menos. Vocês já tiveram a oportunidade de conversar sobre amizade antes? (fizeram um sinal negativo com a cabeça) Então. Sem conversar, um nunca vai saber o que o outro pensa... como o outro se sente quando a gente zoneia, faz as coisas que não devia, não respeita... Mas, para conversar sobre as coisas que dóem, que machucam a gente, precisamos conversar sem fazer doer mais. Senão só machuca mais ainda e não adianta nada, só piora. Então, vamos decidir aqui entre nós, vamos combinar como é que vamos fazer. Como é que a gente vai conversar, daqui pra frente, sem mentir, sem deixar de falar a verdade para o outro, mas sem machucar. Como é que vocês acham que a gente pode fazer isso?

— Ah, psôra, eu acho que a gente pode falar as coisas que não estão certas, sem ficar xingando o outro. De repente, o outro nem sabe que está fazendo alguma coisa errada e a gente já vai xingando, falando bravo com ele. Às vezes eu não fiz nada e já levo na cabeça.

— É mesmo, psôra. Por que a gente não combina de falar educado?

— Bem, acho que este pode ser um bom começo. O que é que vocês acham?

Assim aconteciam as conversas entre nós. Elas eram muito mais extensas do que é possível transcrever neste estudo. Entretanto, espero que os trechos selecionados demonstrem um perfil de nossos diálogos. As minhas intervenções tinham um direcionamento rumo à reflexão, mas dependiam do encadeamento da conversa, do momento. De certa forma, eu procurava abrir espaços para reflexões que modificassem o nosso conversar e o nosso ser, tal como retrata Maturana:

> ... **cualquiera que sea el espacio psíquico que hayamos vivido, siempre podremos cambiarlo a través de la reflexión** que sujeta nuestro presente y lo pone frente a nuestro quererlo o no quererlo. Como seres humanos somos lo que somos en el conversar, pero **en la reflexión podemos cambiar nuestro conversar y nuestro ser**. Esa es nuestra libertad, y nuestra libertad pertence a nuestro ser psíquico y espiritual.[56]

Embora sob a minha supervisão, eles iam, pouco a pouco, refletindo e encontrando as saídas para os problemas. Isto mudaria consistentemente o papel de alunos que desempenhavam até o momento, passando de espectadores a protagonistas das situações vividas. Esta mudança seria extremamente importante, porque "os papéis têm um poder mágico de alterar a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente"[57].

É claro que esta mudança aconteceria "a conta-gotas". Em cada uma das atividades propostas, demorava cerca de 5 a 10 minutos para que todos eles ouvissem a consigna; mais 10 minutos para que eles se organizassem e começassem a tarefa — e esta organização, no

---

56 MATURANA, Humberto. ***El sentido de lo humano.*** Santiago : Dolmen, 1995, p. 198
57 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7.

começo, só acontecia com muita intervenção minha (mais do que eu imaginei que seria necessário, antes de começar o experimento). Quando decidi simplesmente esperar que eles seguissem o comando dado, passaram uma aula inteira sem que nada efetivamente acontecesse. Nos primeiros dias de aula, eles eram incapazes de formar uma fila, ficar lado a lado ou fazer um círculo em menos de 12 minutos (cronometrados!). Silêncio durante minhas explicações sobre "o que e como fazer" era inexistente. A quadra parecia significar o "extremo extremamente" oposto à sala de aula (ou, como coloca o professor Régis de Morais, o "picadeiro de aula" era oposto à "jaula de aula"[58]). Para lidar com esta situação, refleti muito sobre duas passagens contidas no *I Ching*. Em "O Exército", está escrito:

> O exército é uma massa que necessita de organização para tornar-se uma força de combate. Sem uma firme disciplina nada se pode alcançar. Porém tal disciplina não pode ser atingida através de meios violentos. Ela requer um homem forte **que conquiste o coração do povo, despertando-lhe entusiasmo**.[59] (grifo nosso)

E em "Entusiasmo", encontrei:

> A época do entusiasmo se baseia na presença de um homem eminente que se encontra em **empatia com a alma do povo e atua de acordo com ela**. Por isso ele encontra uma obediência geral e voluntária. Para despertar o entusiasmo, o homem deve ajustar suas instruções ao caráter daqueles a quem vai conduzir. (...)
> É ainda o entusiasmo que possibilita designar ajudantes para executar tarefas sem temer oposições secretas. É também graças a ele que se pode chegar à unificação dos movimentos de massa de modo a se atingir a vitória...[60]

---

58 MORAIS, Régis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. *in* MORAIS, Régis de (org.). ***Sala de aula:*** *que espaço é esse?* 9ª ed. Campinas: Papirus, 1995.
59 ***I Ching:*** *o livro das mutações*. 15ª ed. Tradução e comentários de Richard Wilhelm, São Paulo: Pensamento, 1992, p. 48.
60 Idem, p. 71.

Por um lado, era necessária uma intervenção clara e precisa a respeito da tarefa a ser vivenciada, garantindo a existência de disciplina durante a aula; por outro lado, essa disciplina deveria ser conquistada através da empatia — o que manteria o nosso entusiasmo pelos momentos compartilhados. Parafraseando Morais, a lição que o *I Ching* nos traz é a ponderação, para não transformarmos a classe num picadeiro nem numa jaula: seguir o caminho do meio — o *T'ai Chi*.

Felizmente, cerca de dois terços dos alunos eram atentos e mostravam-se prontos para empreender qualquer atividade que fosse proposta. Disputavam uma vaga para ficar ao meu lado quando fazíamos círculos, principalmente quando este envolvia o ato de dar as mãos. Um deles era o nosso "aluno-problema":

— Ô, seu viado, cala a boca que a psôra quer falar! Você não tá vendo não, é?
— Vai logo, porra, faz essa fila logo aí. Senão a gente vai ficar aqui fazendo fila até quando, esperando as belezinhas. Vamos que eu quero fazer logo o que a psôra vai mandar.
— Psôra, a senhora quer que eu busque uma vassoura pra varrer essa terra aqui? Acho que é melhor, porque senão todo mundo vai escorregar na hora de fazer. Se a senhora quer eu varro.

No dia 21 de março iniciaríamos as aulas de Kung Fu propriamente dito. Naquela tarde, entrei na classe em silêncio, cumprimentei os alunos e escrevi um provérbio na lousa: "Somos todos como os dedos de nossas mãos: muito semelhantes, mas não idênticos". Esperei que todos lessem, mostrei minha mão a eles e perguntei:

— Qual é o dedo mais importante da nossa mão?
— É o dedão!
— Sei. Quer dizer que eu posso cortar os outros dedos e deixar só o polegar?
— Não, psôra. Então é o indicador, porque com ele dá pra pegar as coisas também.

— Tá bo m. Então vou deixar o indicador e cortar os outros, porque, afinal de contas, eles não são importantes, não é mesmo?
— Não, p sôra. Tá louca? Todos os dedos são importantes. Não tem um d edo que é mais importante que o outro.
— Algué m pensa diferente? Alguém gostaria de falar sua opinião?
— É que nem ela falou, psôra, não tem um mais importante.
— Vocês leram o provérbio que eu escrevi na lousa? Quem gostaria de fa l ar o que entendeu?
— Que a gente é diferente, mas que ninguém é melhor que ningu ém.
— É, ps ôra. Todo mundo é importante aqui na classe. Se faltar um, esse um vai fazer falta pra classe.
— Que m em o N., né psôra.
— É. Qu em nem o N.

N., o "aluno-problema", havia sido transferido para a 5ªA, no período m atutino. Foi a forma encontrada pela escola para afastá-lo da convivênci a com os amigos, os quais ele influenciava negativamente. Acontece que N. era um dos alunos mais interessados e aplicados nas minhas aulas - Refletimos sobre os motivos que poderiam levá-lo a ser, no mínimo, inco nveniente. Depois de sensibilizar a classe para que se colocasse no lugar dele (empatia), todos concordaram em ajudá-lo. Naquele mo mento, o entusiasmo tomou a todos. Deram mil idéias, fizeram mil p lanos para ajudar N. a se sentir melhor, mais valorizado e continuar faz endo parte do grupo — convidaríamos N. a participar das aulas de Kun g Fu. Naquela mesma tarde, ao sair da escola, um grupo de alunos foi à casa de N. e pediu que ele viesse, na tarde seguinte, conversar co migo. N. estava proibido de entrar na escola, a não ser, exclusivame n te, para as aulas (de manhã). Por isso, só consegui a autorização d a direção para que ele participasse de minhas aulas com a condição de que eu o acompanhasse, pessoalmente, da entrada até o local onde s eria a aula (classe, sala de vídeo ou quadra) e depois o deixasse nov amente do lado de fora da escola.

No dia seguinte, uma sexta-feira, alunas que nunca o haviam cum p rimentado, estavam ao seu lado, conversando. Dois garotos,

que geralmente o chamavam de "fedorento" e se afastavam dele sempre que possível, trouxeram roupas limpas e lhe deram de presente.

Cinco dias depois, N. deixou a escola.

Sem saber, este garoto havia sido protagonista de uma grande lição que todos aprendemos. Apresentar a organização da "família Kung Fu" foi ilustrado pela situação concreta que vivemos com N. Aqueles que se prontificaram a ajudá-lo e efetivamente o fizeram, assumiram o papel de "irmãos mais velhos". No caso, N. estava no papel de "irmão mais novo", ou seja, daquele que aceitou a ajuda.

Numa situação escolar, os irmãos mais velhos seriam aqueles que tivessem mais idade, experiência ou facilidade para aprender o Kung Fu (movimentos e filosofia). Sua tarefa seria ajudar os irmãos mais novos sempre que necessário (não apenas durante as minhas aulas). E, de certa forma, todos os alunos assumiram o papel de irmão mais velho, ou "ajudador"☯, em algum momento. A amplitude do Kung Fu permitia isso: os melhores em movimentos acrobáticos, ajudavam os outros; os melhores em movimentos marciais, ajudavam os outros; os melhores em argumentação, ajudavam os outros; os melhores em produção de textos, ajudavam os outros; os melhores em criatividade para elaboração de apresentações, ajudavam os outros... Qualquer que fosse a inteligência do aluno, ele teria oportunidade de manifestá-la e de ajudar os colegas em algum aspecto. Em última instância, no papel do irmão mais velho é valorizado o saber de corpo inteiro, mudando, invertendo, substancialmente, o estigma negativo que trazem consigo, principalmente, os alunos repetentes ou os de aprendizagem lenta.

☯ "Ajudador" e "ajudado": termos adotados por Miranda e Miranda. *in* MIRANDA, C.F. e MIRANDA, M.L. ***Construindo a relação de Ajuda***. Belo Horizonte : Crescer, s/d.

Neste estudo, assumir o papel de ajudador tem uma importância ímpar, pois é um veículo para a tomada de consciência das inter-relações humanas, numa trajetória "consciência corporal ⇨ consciência ecológica". Nesse sentido, Bronfenbrenner aponta:

> ... todos nós — mais cedo ou mais tarde, e normalmente mais cedo — sofremos doença, solidão e a necessidade de ajuda, conforto ou companheirismo. Nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos.
> Mas a escola, que é o ambiente com responsabilidade primária por preparar os jovens para um participação efetiva na vida adulta, não dá uma grande prioridade (...) ao oferecimento de oportunidades em que esta aprendizagem possa ocorrer. Isto não seria impossível de realizar - Há alguns anos eu venho defendendo a introdução nas nossas escolas, desde as primeiras séries, do que eu chamo de um *currículo de atendimento* (...) O propósito desse currículo não seria aprender *sobre* o atendimento, mas empenhar-se *nele*... [61]

O que está embutido na idéia de "família Kung Fu" e no papel de "irmãos mais velhos" e "irmãos mais novos" é justamente a responsabilidade dos alunos pelo atendimento aos próprios colegas, e o acolhimento dos mesmos à ajuda oferecida. Não se trata exatamente do tipo de atendimento ao qual Bronfenbrenner se refere, mas é uma variação de sua proposta. É um começo. Antes de cuidar de outras pessoas (idosos, bebês, doentes), os alunos devem cuidar das pessoas que estão no seu próprio ambiente ecológico (micro e mesossistema).

Quando comecei a ensinar as posturas básicas do Kung Fu, aqueles que estivessem melhor posicionados eram convidados a oferecer ajuda aos colegas que precisassem. No início, era praxe que um

---

61 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 43.

ridicularizasse os erros do outro, mas em pouco tempo este comportamento foi extinto. Com as reflexões ocorridas durante as aulas, os alunos parecem ter tomado consciência, por um lado, de que a falha do outro era também conseqüência de uma falha no seu papel de "irmão mais velho" (ou de ajudador); por outro lado, nenhum deles conhecia o Kung Fu suficientemente para julgar o desempenho do outro. E, ainda que conhecessem, seria sábio atentar para o que diz o provérbio: "Gato que ruge como tigre tem que ter garras afiadas".

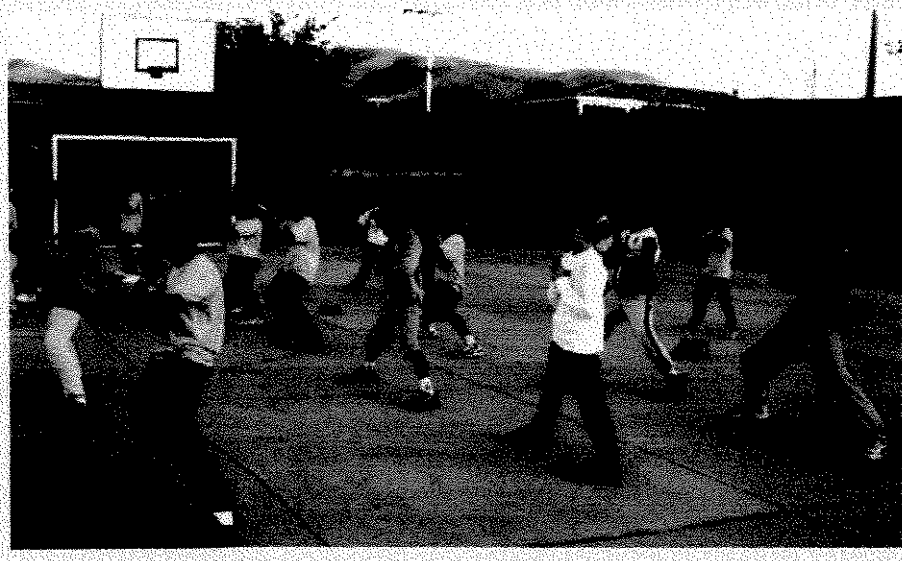


Foto 15: Postura do cavalo ("ma pu"), com exercícios respiratórios.



Foto 16: Postura de "Luo Han" (equilíbrio sobre um só apoio).

Essas fotos mostram duas posturas básicas, chamadas "ma pu" (do chinês: "postura do cavalo") e "Luo Han" (nome de um legendário monge chinês). Os alunos ficavam de 2 a 3 minutos estáticos em cada uma delas, depois de terem feito o aquecimento (Anexo IV). Nessas, e em todas as outras posturas do Kung Fu, manter o *T'ai Chi* (equilíbrio) é um princípio básico, necessitando um forte enraizamento ao chão. A coluna centrada — viga mestra de todo o corpo — mantém um constante equilíbrio, desde que haja um domínio da distribuição de peso sobre as duas pernas. No "ma pu", esta distribuição é equânime. No "Luo Han" o peso todo fica sobre um único apoio. Manter-se em tais posturas também objetiva desenvolver a capacidade de concentração do praticante (e de perseverança, de disciplina, de autocontrole...). Na postura de "Luo Han", principalmente, a pessoa fica tempos sobre um apoio apenas; quanto mais ela se dispersa, maior é a dificuldade de estabilizar na postura e completar o exercício com êxito.

— É esquisito, né. A gente não consegue parar um segundo de pensar nas coisas. Sabe o que eu faço, psôra? Eu fico prestando atenção nas coisas que ficam passando na minha cabeça, no jeito que eu respiro... daí eu consigo equilibrar. Mas se eu olhar alguém passando lá na frente, pronto, já boto o outro pé no chão.

— Agora, eu, psôra, eu estava em "ma pu", daí teve uma hora que, quando eu vi, eu não estava pensando em nada, nada, nada. Foi tão engraçado!

— Você sabia que não pensar em nada é uma das coisas melhores e mais difíceis de se conseguir? Os monges ficam anos praticando meditação justamente para conseguir ficar alguns minutos sem ter nenhum pensamento.

— Verdade, psôra? Mas, por quê?

— Porque nós pensamos besteiras demais e coisas úteis de menos. Querem ver? Peguem um pedacinho de tijolo. Vocês vão tentar não pensar em nada, enquanto isso eu vou contar um minuto no relógio. Cada vez que vocês pensarem em alguma coisa, vocês fazem um risquinho no chão com o tijolo. Posso começar? (passado um minuto) Pronto. Agora contem quantos risquinhos vocês fizeram.

— Eu fiz onze!
— Eu fiz três!
— Eu fiz um só!
— Eu fiz dezoito!
— Estão vendo? Isso porque vocês estavam tentando não pensar em nada. Imaginem se não estivessem! É isso o que acontece com a gente quando está fazendo um dever, por exemplo, e acorda duas horas depois sem saber onde estava. Não é que a gente pensa demais — pensar é importante, senão a gente não aprende nada. Mas é importante pensar naquilo que a gente está fazendo de importante naquele momento.
— Que nem no "Luo Han", psôra?
— Que nem no "Luo Han".

Alguns dias depois...

— Psôra, eu contei pra minha mãe aquilo que você falou, da gente pensar muita coisa em vez de pensar as coisas que precisa, daí ela falou pra eu fazer isso na hora do dever. Sabe que deu certo?
— Verdade? Você não gostaria de contar pra todo mundo como foi isso?
— Ah, eu peguei o dever, sentei e pensei: "agora eu vou pensar só no dever; não vou pensar em mais nadinha de nada!". Foi legal. Terminei o dever bem mais depressa que das outras vezes, e daí deu até mais tempo de brincar antes de vir pra escola!

Cada um dos exercícios, posturas e formas que compõem o Kung Fu dariam margem a uma extensa explanação: os aspectos fisiológicos e biomecânicos envolvidos, os aspectos neuropsicológicos — como a propriocepção consciente, os estímulos aferentes e eferentes e a atenção mantida em períodos gradativamente prolongados (concentração) — as contribuições desta arte para pessoas portadoras de deficiências, enfim, eu poderia oferecer uma lista imensa de prismas sob os quais o Kung Fu na escola poderia ser analisado. Mesmo sabendo disto, procurarei me deter aos objetivos deste capítulo e deste estudo: abordar o processo da pesquisa, enfocando a tomada de consciência dos alunos durante o mesmo.

Através da fala dos alunos, nota-se que somente com as posturas básicas eles já puderam fazer um sem-número de reflexões, mas as mudanças foram mais evidentes quando das reflexões sobre os exercícios de respiração.

> O corpo inteiro é um tubo que pulsa em ondas de expansão e contração na respiração. Se esse tubo não for flexível, com um amplo espectro de motilidade, ficamos limitados tanto em termos das ações que podemos perseguir quanto dos sentimentos que permitimos que emerjam. A riqueza de nosso pensamento e de nossa imaginação é afetada. Se os músculos não recebem sangue ou oxigênio suficiente, nossa ação torna-se limitada. Se o cérebro sofre falta de oxigenação, tornamo-nos apáticos, insensíveis, desatentos. Se, por outro lado, o cérebro recebe oxigênio em demasia, como nos estados de ansiedade, somos impelidos a agir. **Portanto, a pulsação tubária e a respiração são mais do que atos anatômicos: são estados de espírito.**[62] (grifo nosso)

Preocupada com o nosso estado de espírito, propus algumas atividades que propiciassem uma tomada de consciência do próprio respirar. Essas atividades eram desenvolvidas em sala de aula, antes de irmos para a quadra, por dois motivos: primeiro, para evitar a abundância de estímulos externos que há na quadra, segundo, em respeito à timidez dos alunos, que sentiam-se envergonhados de fazer "aquelas coisas diferentes" diante dos outros alunos da escola☯. Em silêncio, cada um deveria prestar atenção em sua respiração, sem modificá-la — apenas senti-la, analisá-la. Tampando os ouvidos com as mãos, tentavam ouvir e sentir o ritmo de sua respiração. Espalmavam as mãos no abdômen e depois no tórax, verificando a expansão de ambos durante a inspiração. Enchendo balões de ar com um só sopro, puderam

---

62 KELEMAN, Stanley. ***Anatomia emocional:*** *a estrutura da experiência.* 2ª ed. São Paulo : Summus, 1992, p. 57.

☯ Como era freqüente a ausência de professores, muitos alunos de outras turmas tinham o hábito de rodear a quadra para observar nossas aulas ou espiar, pela janela, quando estávamos reunidos na classe.

"ver" a capacidade de sua respiração torácica. Depois que lhes apresentei a forma como se respira no Kung Fu, viram, compararam e constataram que, com uma respiração abdominal, esta capacidade pode ser aumentada.

Nas artes marciais, a respiração se dá através de um trabalho com o diafragma, que abaixa na inspiração e volta ao seu lugar na expiração. Este trabalho permite uma respiração mais longa e calma. Uma de suas vantagens, além de uma maior oxigenação cerebral, é "facilitar o trabalho da digestão e acelerar as secreções internas, graças à pressão exercida sobre os diversos órgãos da digestão pelo diafragma"[63]. Outro papel importante da respiração para o oriental é que, através do controle consciente de seu fluxo, atinge-se um elevado nível de equilíbrio físico e emocional (que estão intimamente ligados). Por isso, o Kung Fu e as artes marciais em geral consideram tão relevante a energia da respiração humana (*Ch'i*, para os chineses; *Ki*, para os japoneses, *Prana*, para os indus). Como afirma Despeux:

> Os chineses dedicaram, logo de início, especial atenção à respiração. Desde a mais alta Antigüidade, esforçaram-se por absorver os sopros aéreos externos, a fim de aumentar a própria vitalidade, e desenvolveram a arte de enriquecer o próprio sopro pela troca com o sopro externo. (...) Hoje em dia, emprega-se de preferência a expressão "trabalho do sopro" (qigong), que não designa unicamente exercícios respiratórios, mas também trabalho sobre a energia.[64] ☯

Michael Sky, em sua obra "Respirando: expandindo seu poder & energia", apresenta uma explicação que esclarece um pouco do que o oriental chamou de *Ch'i*:

---

63 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan:*** *arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 59.
64 Idem, p. 58.
☯ Uma demonstração de *Quigong* (*Chi Kung*) pode ser vista na Foto 5, apresentada no Capítulo II desta tese.

> Cada célula do corpo humano é, assim como o seu núcleo, um reator atômico do mais raro modelo, que está continuamente comprometido com a conversão da matéria em energia e da energia em matéria. O material que constitui esse duplo processo de conversão é levado ao núcleo de cada célula, através dos sistemas físicos, que são bem conhecidos da ciência ocidental; entretanto, **o livre fluxo da energia universal também é levado ao núcleo de cada célula através de um sistema circulatório sutil, que a ciência ocidental ainda não explicou.**
> **Nossa respiração é o mecanismo vivo que dirige este sistema circulatório sutil. O principal caminho através do qual os seres humanos convertem energia em forma física é a respiração.** Em cada respiração, estamos juntando e modificando a matéria-prima de nossos corpos e mentes.
> O processo de respirar energia para dentro do corpo se inicia em termos puramente quantitativos: o ar que respiramos está repleto de energia vital. (...)
> Existem também aspectos vitais qualitativos em nossa respiração: o grau de consciência que trazemos com a nossa respiração determina a natureza de nossas manifestações físicas e mentais. É através da respiração que a energia reúne, circula e se irradia em todos os aspectos de nosso ser. **A qualidade, o ritmo, a profundidade, a intensidade, a conduta física e a concentração mental de cada respiração contribuem precisamente com o movimento e a incorporação da energia para o interior de nossas vidas.**[65] (grifo nosso)

Adequar a respiração ao exercício físico é primordial no Kung Fu. A impostação de voz em forma de grito e o trabalho respiratório unido ao motriz, libera na pessoa aquilo que nas artes marciais é chamado de "Kiai":

> — Lembram-se do filme que a gente assistiu ontem? Sabem aquele grito que eles deram antes de quebrarem a pilha de tijolos? Então, aquilo é que é "Kiai". É um daqueles que eu quero de

---

65 SKI, Michael. ***Respirando:*** *expandindo seu poder & energia.* São Paulo : Gente, 1990, p. 24-25.

> você s . Tem que vir de dentro... com vontade. É uma coisa que nasc e aqui na barriga... vai criando força... vai subindo pelo peito ... e sai mais forte que um trovão. Imaginem, cada vez que você s estiverem socando o ar, que este grito vai torná-los as pess o as mais poderosas do mundo e que, junto com o grito, tudo o que está guardado dentro de vocês vai sair também. Vocês têm que colocar tanta vontade neste "Kiai", que até o pipo queiro lá do lado de fora da escola vai ter que tapar os ouvi dos. Vamos fazer um teste? Dêem um grito que sai da garganta — só da goela para fora. (todos gritaram) Agora, dêem um grito que sai do peito — só do pulmão pra cima. (gritaram mais alto) E agora, tentem fazer o grito sair do abdômen, da barriga, bem lá de baixo. (gritaram mais alto ainda)

O poder catártico de um "Kiai" é indescritível. E não só isso. É também um exercício de elevação da auto-estima e de ativação da atenção, da concentração e da energia ou poder interior. Como Arrien apresenta:

> O desafio de todo Guerreiro e líder é o *uso correto do poder*. Os povos nativos dos continentes americanos utilizam-se dos termos *poder* e *remédio* como sinônimos. (...) O poder é um recurso humano quase sempre relacionado com o uso da energia ou com o fortalecimento de nós mesmos e dos demais. (...) As sociedades orientais honram o uso correto do poder por meio das artes marciais e trabalhando sua própria Ki ou ch'i, o poder derivado da força vital. Na obra de Cleary, Zen lessons, todo líder é lembrado sobre os elementos necessários ao bom uso do poder: "O corpo da liderança possui quatro membros: iluminação e virtude, palavra e ação, humanidade e justiça, etiqueta e lei". O arquétipo do Guerreiro exige que nos utilizemos do poder de forma iluminada, que incorpore integridade, alinhamento de palavra e ação, honra e respeito, servindo à humanidade pelo bem e pela justiça. **O líder que espera que as pessoas apresentem o melhor de sua capacidade alcançará o melhor resultado.**[66] (grifo nosso)

---

66 ARRIEN, Angeles. ***O caminho quádruplo:*** *trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário.* São Paulo: Ágora, 1997, p. 31-32

Sem dúvida, o professor deve esperar o melhor de seus alunos — mas não pode esperar sentado. Como afirma Rangel[67]: "A exigência confirma (e não contradiz) a amizade". E para que conseguíssemos desenvolver estas atividades, era realmente preciso exigência.

O fato de o Kung Fu ser inusitado para eles, de nunca terem feito antes exercícios de relaxamento através da respiração, causava tanto expectativa e curiosidade quanto estranheza. Haviam os que logo se deixavam levar pelo fluxo das atividades, mas também os que não conseguiam fazer silêncio, faziam piadinhas e distraíam os que estavam concentrados — Nada mais nada menos do que o esperado. Por esse tipo de atividade visar a auto-observação e a autoconsciência, as pessoas preferem se esquivar, do que olhar de frente para elas mesmas e assumir a responsabilidade dos próprios sucessos e fracassos. É como diz o provérbio chinês: "O sarcasmo é o último refúgio do espírito derrotado". Acontece que, para lidar com esta dificuldade, não era conveniente um autoritarismo desmedido e sem razão de ser, ordenando que os alunos participassem a todo custo. Era preciso, em vez disso, de uma autoridade, tal qual é apresentada por Manuel Sérgio:

> **O sentido original da autoridade (do latim, augere) é fazer crescer.** Só cresce, no entanto, quem sabe perguntar, ou melhor: que se sabe livre e está apto para questionar. A educação motora, dado que visa à transcendência (a superação), deve fazer sentir ao aluno a necessidade da pergunta e do movimento que corporiza. É principalmente na pergunta do aluno que o professor se interroga. Nas aulas de educação motora deve ser nítida a diferença entre o abstrato do puramente intelectual e o concreto do plenamente vivido.

---

67 RANGEL, Mary. ***Representações e reflexões sobre o 'bom professor'.*** Petrópolis : Vozes, 1994, p. 40.

> **Ajudar a viver o movimento da transcendência: eis o sentido das aulas de educação motora. Aulas difíceis e belas, em que se cria e convive com a incerteza, com a inquietação, com o sonho, com a alegria, com a gratuidade, com a vontade firme de ir mais além.**[68] (grifo nosso)

A manifestação de minha autoridade, assumindo um papel de "mestre", seria gerir as situações escolares para que os alunos se sentissem à vontade para participar ativamente delas. Sem intencionalidade não há relaxamento, muito menos tomada de consciência. Para isso, era preciso, primeiro, que eles conhecessem e pudessem identificar o que fosse pertinente ao Kung Fu; depois, viria o momento de eles criarem o "seu próprio Kung Fu". Assim, dando continuidade à trajetória de aprendizado, passamos a vivenciar os movimentos de transição (equilíbrio dinâmico).

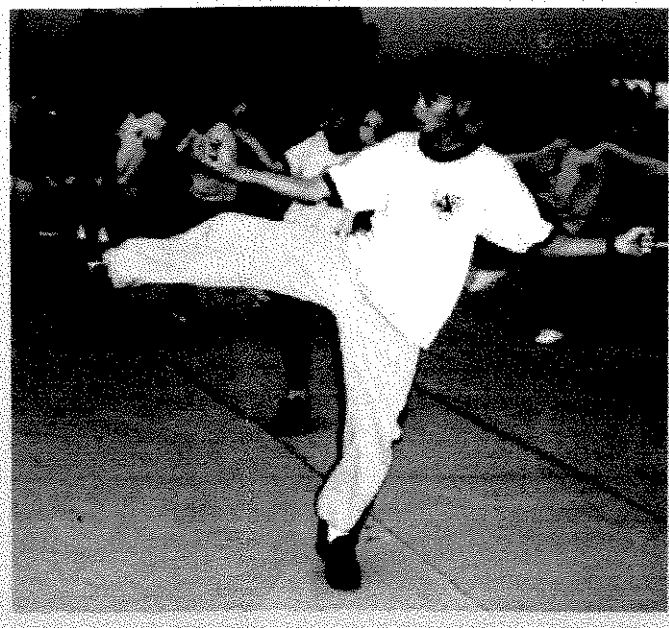


Foto 17: Transição sobre um apoio



Foto 18: Transição sobre dois apoios

68 SÉRGIO, Manuel. Educação motora: o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. *in* De Marco, Ademir . ***Pensando a Educação Motora***. Campinas : Papirus, 1995, p. 170.

Introduzir todas estas tarefas aparentemente complicadas não foi difícil. Ancorados nos exemplos concretos dos exercícios com jornais e do jogo de peteca com os pés, estes elaborados movimentos do Kung Fu foram facilmente compreendidos pelos alunos e, em pouquíssimo tempo, executados com grande destreza.

Por exemplo: para caminhar sobre folhas de jornal sem que saíssem debaixo dos pés (como patins), era necessário, primeiro, que a planta dos pés estivesse em total e permanente contato com o chão; segundo, que os joelhos estivessem flexionados entre uma passada e outra. Exceto algumas poucas posturas, o Kung Fu é todo executado com a planta dos pés inteira no chão, justamente como garantia de uma maior estabilidade (vide fotos). Para chutar a peteca, o pé de apoio precisa estar firme ao chão, ou a pessoa corre o risco de escorregar e, até, de cair. Mesmo as posturas de transição e chutes são executadas com o pé de apoio fortemente fixado ao solo.

> — Toda hora, eu quase caía. Não tinha jeito, eu não conseguia fazer aquele passo direito. Daí a B. e o F. vieram falar comigo, mostrar como que era pra fazer, e a gente viu que, se a gente não está com o pé pisando bem forte no chão, não consegue chutar direito e desequilibra mais fácil. Éh, casa de barro mole também não pára de pé não!

À medida que o tempo passava, eles tornavam-se mais e mais receptivos às propostas das aulas e mais abertos a exprimir suas argumentações (também mais habilidosos, é claro). Começaram então a aprender o Tan Tuei: um kati[•] básico, detalhadamente apresentado por Ma Zhebang[69], em seu livro "Kung-Fu Wu Shu: Dez exercícios de projeção de pernas". Apesar de esta arte não fazer parte de nossa cultura, parece que alguns alunos contradizem a idéia de que o ocidental tem grande

---

• No Brasil, os praticantes de Kung Fu dão o nome de *kati* a essas formas ou seqüências de movimentos, enquanto que os praticantes de Karatê dão o nome de *kata*.

69 ZHENBANG, Ma. ***Kung-Fu Wu Shu:*** *Dez exercícios de projeção de pernas.* São Paulo : Sampa, 1995

dificuldade de incorporar certos aspectos do oriente, como se pode constatar pela comparação entre os alunos em movimento e as posturas apresentadas no referido livro.



Foto 19: Alunos apresentam o movimento 32 do kati.

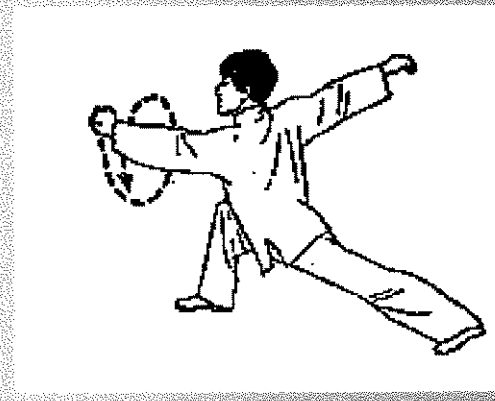


Figura 12: Descrição topográfica do movimento 32, extraída de Zhebang[70]

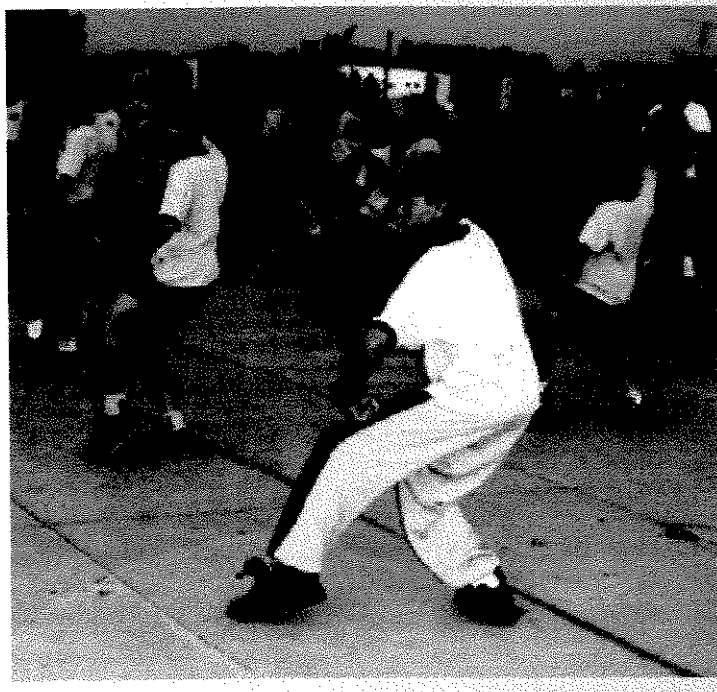


Foto 20: Alunos apresentam o movimento 37 do kati.

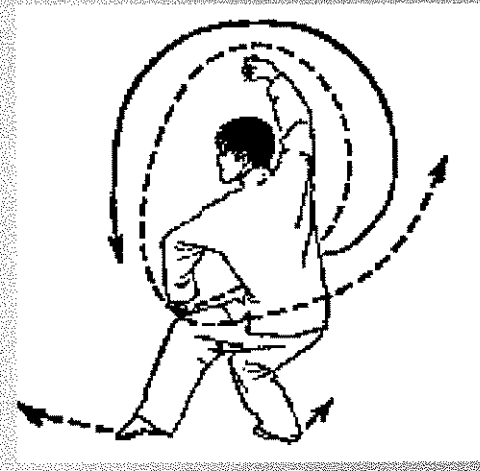


Figura 13: Descrição topográfica do movimento 37, extraída de Zhebang[71]

---

70 ZHENBANG, Ma. ***Kung-Fu Wu Shu:*** *Dez exercícios de projeção de pernas.* São Paulo : Sampa, 1995, p. 44.
71 Idem, p. 46.

É possível ver, topograficamente, que os alunos conseguiam "imitar" muito bem as posturas e os movimentos do Kung Fu. Mas, essa "imitação" não pode ser considerada como "cópia" ou "repetição" mecânica e alienada de um modelo. Para Wallon, a aprendizagem dos movimentos imitados supõe conexões e um tipo de organização que se realizam num plano psicomotor elevado. Essa aprendizagem, a qual o autor chama de "imitação inteligente", ocorre em fases sucessivas, nas quais as primeiras tentativas mostram que há, entre os gestos a executar:

> ... uma espécie de implicação mútua que constitui um obstáculo à exteriorização destes gestos no espaço e no tempo. Eles atrapalham-se uns aos outros, ao invés de progredirem por etapas. (...) O êxito de uma imitação só se obtém no momento em que o ato se torna capaz de resolver-se em frações provisórias e de articular-se em gestos que tenham, cada um, sua topografia e seu movimento, sem deixar esquecer, durante sua realização, sua totalidade ou seu futuro. (...) Mesmo a imitação literal, a de um modelo copiado traço por traço, não escapa a esta dificuldade.(...) **Não há transcrição, por mais mecânica que possa parecer, que não seja uma transposição mental, uma passagem perpétua do exemplo ao exemplar, por meio de esquemas em que o detalhe atual seja confrontado, incessantemente, com o todo.**[72] (grifo nosso)

O Kung Fu é, sim, uma arte tradicional, que vem sendo "imitada" ao longo do tempo, passada de pai para filho, de geração para geração. Mas, considerando as palavras de Wallon, entendemos que a arte é recriada toda vez que uma pessoa "imita" qualquer um de seus movimentos — cada pessoa é "uma" pessoa, cada gesto é "um" gesto, cada movimento é "um" movimento... equilíbrio entre antigo e novo, tradição e inovação.

---

72 WALLON, Henri, *in* WEREBE, M.J.G. e NADEL-BRULFET, J.. ***Heri Wallon.*** São Paulo : Ática, 1986, p. 104-105.

Passada a fase da "imitação inteligente", a intenção, no Kung Fu, é que a pessoa atinja um automatismo tal, que um gesto já não atrapalha mais o outro, como Wallon descreveu acima. Nessa fase, a pessoa busca, conscientemente, a transcendência, nas palavras de Manuel Sérgio; movimenta-se, tentando "atingir por meio de sua intencionalidade uma totalidade plena"[73], como afirma De Marco, ou alcança o patamar da meditação em movimento, como explica Despeux:

> Chegado a esse estádio, o exterior já não perturba o adepto, cuja energia espiritual está concentrada. Já não tem vontade de mover-se segundo um esquema definido, mas responde instantânea e espontaneamente às diferentes circunstâncias (...). O adepto perde a consciência do eu e do corpo, mas ainda está consciente, o que não acontece nos estados de transe. Encontra-se num estado que ultrapassa a dualidade consciência/não-consciência, pois foi realizada a união dos contrários: interior e exterior, movimento e repouso, eu e outro. (...) Quando nenhum pensamento se eleva no interior e não há obstáculos no exterior, a energia do indivíduo não tem limites, identifica-se com as forças do universo sujas leis segue (...). O praticante não executa por si mesmo os movimentos, deixa operar o Tao através de si.[74]

Para atingir o automatismo dos movimentos, entretanto, é necessário perseverança, dedicação e tempo. Como esta experiência teria a curta duração de um ano, dei mais importância para compreensão dos movimentos, do que para seu automatismo. Por isso, paralelamente ao ensino dos katis (seqüências de movimentos, de golpes de ataque e de defesa e de movimentos artísticos que representam animais), acontecia a investigação sobre a aplicação técnica das mesmas.

---

73 DE MARCO, Ademir. Educação Física ou Educação Motora?. *in* DE MARCO, Ademir (Org.). ***Pensando a Educação Motora***. Campinas : Papirus, 1995, p. 29.
74 DESPEUX, Catherine . ***Tai-Chi Chuan:*** *arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 73.

Para criar um kati, certamente os mestres antigos imaginavam-se diante de um oponente, numa situação de confronto. Nos exercícios em duplas, essas situações são efetivamente vividas. Em clima de cooperação, reflexão e diálogo, os alunos eram convidados a descobrir como seria a aplicação real dos katis, com o objetivo de compreenderem o significado de cada um dos seus movimentos. Praticar "com o outro" permite uma coevolução que, sem dúvida nenhuma, tem melhor qualidade que uma evolução individual. Esse, aliás, é o ponto de vista defendido por Capra, quando o autor aborda a questão da parceria:

> A parceria é uma característica essencial das comunidades sustentáveis. Num ecossistema, os intercâmbios cíclicos de energia e de recursos são sustentados por uma cooperação generalizada. Na verdade, vimos que, desde a criação das primeiras células nucleadas há mais de dois bilhões de anos, a vida na Terra tem prosseguido por intermédio de arranjos cada vez mais intrincados de cooperação e de coevolução. A parceria — a tendência para formar associações, para estabelecer ligações, para viver dentro de outro organismo e para cooperar — é um dos "certificados de qualidade" da vida.[75]

Fazenda também fala da parceria, "certificado de qualidade de vida", mas refere-se especificamente àquela que ocorre nas salas de aula brasileiras, através de ações educativas marcadas pela interdisciplinaridade:

> A parceria (...) é categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares. (...) A parceria configurou-se de forma tão marcante que sua expressão revestiu-se de múltiplos aspectos que, de tantos e tão complexos, tornam-se impossíveis de serem explicitados, a não ser por uma simplificação da linguagem, que poderia entre outras tantas ser traduzida como mania. Mania de quê? Mania de compartilhar falas, compartilhar espaços, compartilhar presenças.

---

75 CAPRA, Fritjof. ***A teia da vida:*** *uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.* São Paulo : Cultrix, 1997, p. 234.

> Mania de dividir e, no mesmo movimento, multiplicar, mania de subtrair para, no mesmo tempo, adicionar, que, em outras palavras seria separar para, ao mesmo tempo, juntar. Mania de ver no todo a parte ou o inverso — de ver na parte o todo.
> Mania de ver a teoria na prática e a prática na teoria. Mania de ver possibilidade na utopia e utopia na possibilidade. Mania de tornar o uno em múltiplo e o múltiplo em uno e de tornar o anônimo em identidade e a identidade em novo anônimo. [76]

E a autora aponta, também, as conseqüências desta mania de compartilhar:

> Numa sala de aula interdisciplinar a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento.[77]

Numa sala de aula interdisciplinar, acrescenta a autora, "existe sempre um ritual de encontro no início, no meio e no fim" [78]. No Kung Fu, o "ritual" é explícito, pelo menos no início e no fim do encontro. Como já afirmei, a reverência entre nós, no início e no final da aula, acontecia regularmente. Além disso, antes de começar qualquer exercício durante a aula, a dupla ou grupo também fazia uma reverência, como demonstração de respeito à pessoa que o acompanharia naquele momento de aprendizagem. Ao terminarem o exercício, a reverência simbolizava o agradecimento e o reconhecimento pela importância do outro no meu desenvolver pessoal.

A seguir, algumas cenas dessa "mania de compartilhar":

---

76 FAZENDA, Ivani. ***Interdisciplinaridade:*** *história, teoria e pesquisa.* Campinas : Papirus, 1994, p. 84.
77 Idem, p. 86.
78 Idem, ibidem.



Foto 21: Compartilhando idéias...



Foto 22: compartilhando movimentos...



Foto 23: ...e a descoberta da aplicação real do kata

Assim que eles começaram a aprender este primeiro kati, um grupo de cerca de 10 alunos, por iniciativa própria, começou a se reunir nos finais de semana para treinar sozinhos[◉]. Iam numa área aberta de um condomínio residencial, onde morava um dos garotos, e lá ficavam, manhãs inteiras, praticando. Imediatamente, elaborei e entreguei à classe uma apostila, contendo os exercícios de aquecimento que fazíamos todas as aulas (Anexo IV). Comprei, também, 20 exemplares do livro "Kung-Fu Wu Shu: Dez exercícios de projeção de pernas"[79], que apresenta toda a descrição topográfica desse kati, e os sorteei entre os alunos. O fato de tomarem a iniciativa de praticar sozinhos, demonstrou, para mim, que eles haviam aprendido a aprender. Nas considerações de Salvador, *aprender a aprender* é, sem dúvida:

> ...o objetivo mais ambicioso, mas irrenunciável, da educação escolar equivale a ser capaz de realizar aprendizagens significativas por si só numa ampla gama de situações e de circunstâncias. Este objetivo lembra-nos da importância que deve ser outorgada na aprendizagem escolar à aquisição de estratégias cognitivas de exploração e de descobrimento, assim como de planejamento e regulamentação da própria atividade.[80]

Diante das atitudes dos alunos, era possível levantar a hipótese de que eles estivessem motivados para a realização. Embora tal afirmativa seja apenas uma especulação (não foi feito um estudo específico para a constatação de tal motivo), a verdade é que eles demonstravam uma forte vontade de buscar a autotranscendência, o auto-aprimoramento, subentendidos no motivo de realização. Como apresento em outro estudo:

◉ Felizmente, pude flagrar estes momentos espontâneos extra-escolares. Eles foram filmados e estão à disposição em meu arquivo particular de dados coletados durante a pesquisa.

79 ZHENBANG, Ma. ***Kung-Fu Wu Shu:*** *Dez exercícios de projeção de pernas.* São Paulo : Sampa, 1995.

80 SALVADOR, César Coll. ***Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.*** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994, p. 129.

> O motivo para a realização desencadeia ações intencionais praticadas pelo próprio sujeito, que demonstram a competição com um padrão de excelência. Nessa "competição interna", o aluno pode medir seu desempenho de várias formas, como por exemplo, através das notas obtidas em avaliações ou até mesmo pelas observações que ele próprio faz imediatamente após realizar uma tarefa, comparando-a com uma tarefa semelhante executada anteriormente.[81]

Nesse sentido, a pessoa não age por outro motivo, que não o de dar vazão ao seu potencial máximo. Atitudes assim eram observáveis nos alunos. Quando treinavam sozinhos, executavam várias vezes um movimento até que o mesmo se tornasse automatizado; depois de automatizado, aprimoravam os mínimos detalhes, confrontando o desempenho presente com o anterior; buscavam, no livro e na apostila, informações que os ajudassem a transpor as dificuldades que enfrentavam; adaptavam movimentos difíceis conforme suas capacidades; diante de uma tentativa fracassada, diminuíam o grau de dificuldade do exercício até lograrem executá-lo e, então, continuavam o processo de aprimoramento pessoal.

Chuang Tzu (séc.III a.C.), um dos mais importantes filósofos da história da China, abordou esse assunto da seguinte maneira:

> Quando um arqueiro atira sem alvo nem mira
> Está com tôda a sua habilidade.
> Se atira para ganhar uma fivela de metal
> Já fica nervoso.
> Se atira por um prêmio em ouro
> Fica cego
> Ou vê dois alvos —
> Está louco!

---

81 LIMA, Luzia Mara S.. Motivação em sala de aula, a mola propulsora da aprendizagem. *in* FINI, Lucila D.T., OLIVEIRA, Gislene C. e SISTO, Fermino F. (orgs.). ***Estudos em Psicologia Educacional.*** São Paulo : Vozes, no prelo.

Sua habilidade não mudou. Mas o prêmio
Cria nêle divisões. Preocupa-se
Pensa mais em ganhar
Do que em atirar
E a necessidade de vencer
Esgota-lhe a fôrça.[82]

A "força" da maioria dos alunos parecia não se esgotar enquanto estavam praticando. Provavelmente porque estavam motivados para a realização, é que eles também dedicavam-se ao Kung Fu em ambientes afastados da escola, dedicação essa que suscitou, para mim, a hipótese de que a experiência pudesse ter atingido uma validade desenvolvimental. Segundo Bronfenbrenner: "para demonstrar que o desenvolvimento humano ocorreu, é necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa foi transferida para outros ambientes e outros momentos"[83]. Foi isto o que ocorreu com os alunos do GE. Eles transferiram suas aprendizagens da quadra para a sala de aula, tornando-se mais atenciosos e cooperativos inclusive nas outras disciplinas, como será demonstrado, mais adiante, no item "4.9. Resultados".

Quando os alunos haviam aprendido grande parte do kati, recebemos duas importantes visitas em nossas aulas: um campeão brasileiro e uma campeã internacional de Kung Fu (ambos jundiaienses). Eu os convidei a dar uma palestra para os alunos; depois, comandariam a aula prática na quadra e, por último, fariam uma breve demonstração. Ele viria na primeira semana e, ela, na semana seguinte. Mas, o que os alunos não sabiam é que os "ilustres" palestrantes tinham, respectivamente, 10 e 11 anos de idade.

---

82 CHUANG TZU, apud MERTON, Thomas. ***A via de Chuang Tzu.*** Petrópolis : Vozes, 1969, p. 139.
83 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 28.

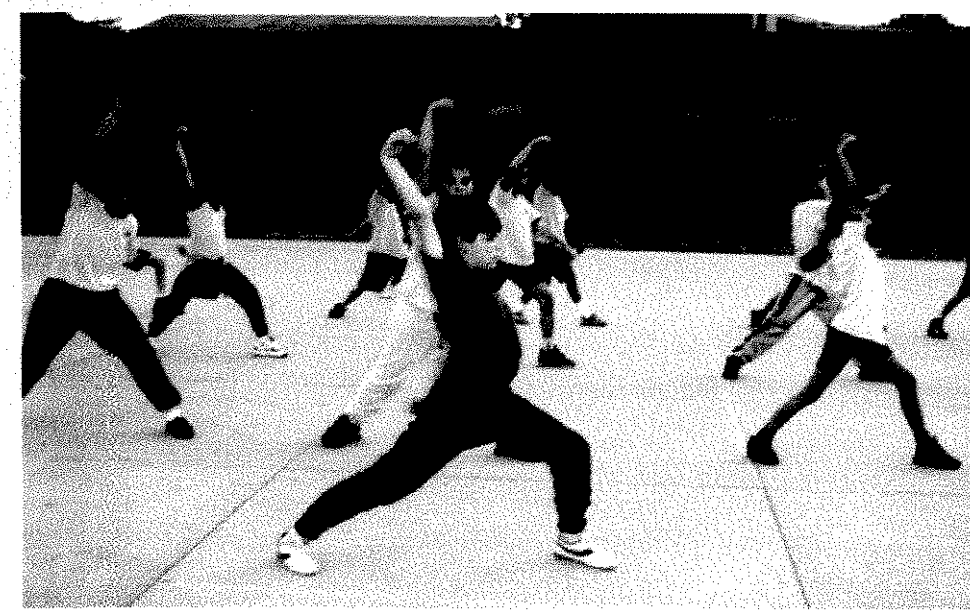


Foto24: Palestrante convidado (10 anos) ministrando as aulas da semana



Foto 25: A palestrante convidada (11 anos), apresenta-se no final da aula.

Ter aula de Kung Fu na escola era algo inusitado. Mas, ter aula de Kung Fu, na escola, com praticantes mais novos que os próprios alunos...

— Pessoal, retomando a semana passada e retrasada, como é que foi? O que é que vocês acharam das coisas que eles contaram pra vocês?... Das aulas que eles deram?... Das apresentações?...
— Eu nunca pensei que eu fosse ter aula com um pirralho daquele. Nossa, foi super legal. Ele é bom mesmo, né!

— É, psôra. Eu achei que eles dois são que nem a gente, só que dão duro pra treinar, vão direto na academia, treinam em casa.

— E ouviram o que ela falou? O pai dela morreu no ano passado, ela mora longe, tem que pegar ônibus e andar um tantão à pé pra treinar... Por isso que eu acho, viu, que a gente só não é bom quando não quer. Eu, por exemplo, fico aí de bobeira, tiro nota baixa às vezes, mas é porque eu não estudo. Eu sei que é porque eu não quero. A maioria aqui estuda só pra passar de ano e mais nada. Ou nem estuda. Eu achei, viu, psôra, que foi bom ouvir tudo o que eles falaram, saber da vida deles... É bom a gente ver que ninguém chega lá em cima de graça.

— Pois é. É exatamente essa a idéia do Kung Fu. Nós não podermos ser "mais ou menos". Temos que ser "o melhor" em tudo o que fazemos. Acontece que, às vezes, eu faço o melhor, o máximo que eu consigo, e esse máximo vale C. Outra pessoa vem, não se esforça, e também tira C também. Daí a gente tem que ver direito. Quem é que lutou de verdade? Quem é que teve mais Kung Fu nessa hora?

Continuei tirando proveito dessas visitas até o final do ano, em reflexões sobre os mais variados assuntos. Quase sempre surgiam momentos de tomada de consciência que nos remetiam a essas quatro breves, mas valorosíssimas aulas.

Aproximando-se a chegada do inverno, víamos, da quadra, o sol se pôr e o vento, próprio da Serra do Japi, zumbia em nossos ouvidos. Apesar de o entusiasmo da maioria ter se acalmado, eu ainda contava com uma média de 75% de alunos participantes. Os outros 25% ficavam apenas observando, encolhidos de frio, num canto da quadra. Quando as aulas incluíam exercícios mais dinâmicos, porém, como corridas com saltos e chutes, a participação da classe aumentava para quase 90%. Na época, um dos alunos doou à escola um colchão velho, que usávamos para fazer alguns movimentos básicos da ginástica de solo — parte acrobática do Kung Fu. Até mesmo a doação do colchão nos serviu para refletir sobre valores humanos, como a solidariedade, por exemplo. A conquista de um, concluíram, é a vitória de todos.

Em meados de junho, começamos a experienciar o bastão — arma mais tradicional do Kung Fu. Contei a eles a história da utilização do bastão na China, protagonizada por grandes mestres, habilidosos no

manuseio desta arma. Assistimos também a alguns trechos de filmes com crianças, jovens, adultos e idosos apresentando-se com bastões.

Como não tínhamos bastões de tamanhos adequados — um bastão deve ter, no mínimo, 20cm a mais que a altura do praticante — adaptamos nossos instrumentos de treino: cada aluno praticava com metade de um cabo de vassoura. Na primeira fase, eles exploraram livremente os bastões. Executaram o maior número de movimentos que fossem capazes de criar, utilizando-se dos bastões e, depois, criaram movimentos em duplas, já direcionados para a aplicação marcial do bastão.

Seguindo a tradição da arte, assim como um cumprimentava o outro antes de iniciar exercícios em duplas, deveriam reverenciar também o bastão antes de manuseá-lo. O artista marcial respeita a arma que está utilizando, pois ela é uma extensão de seu próprio corpo, de seu próprio eu.

Contam as lendas do Kung Fu que, antes de uma batalha, os guerreiros ficavam horas e horas polindo o metal de suas espadas, como forma de polir o próprio espírito para o combate. Segundo Habersetzer[84], a lâmina da espada deveria, como um espelho, refletir o caráter polido do ser humano — a polidez do caráter e a pureza das intenções mantém o guerreiro em equilíbrio e o desvia de atitudes egoístas e vingativas, que levam a uma derrota interior, antes mesmo que a batalha aconteça.

No caso dos alunos, reverenciar a "arma" poderia levá-los a uma relação de respeito ao objeto. Logicamente, o respeito aos sujeitos deve preceder o respeito aos objetos, mas o primeiro não exclui nem diminui a importância do segundo, visto que uma reflexão sobre o assunto pode levar, em última instância, a uma tomada de consciência sobre a importância da preservação do planeta. A partir do momento em que o respeito um objeto (que me é "aparentemente" exterior), crio a possibilidade de generalizar este sentimento a todos os objetos que me

---

84 HABERSETZER, R. ***Kung Fu originel:*** *l'épopée de la main de fer.* Paris : Amphora, 1985.

rodeiam. Isso provavelmente me torne um pouco mais sensível às freqüentes destruições e depredações que, com *absurda* freqüência, encaramos com *absurda* naturalidade: carteiras escolares rabiscadas, muros pichados, telefones públicos quebrados, lixo jogado pelas ruas, rios poluídos, florestas cortadas, sítios arqueológicos destruídos. Todas essas reflexões aconteciam, enquanto eu ensinava a eles algumas técnicas de bastão pertinentes ao Kung Fu, e um kati com bastão executado em dupla.



Foto 26: Experimentando livremente o bastão

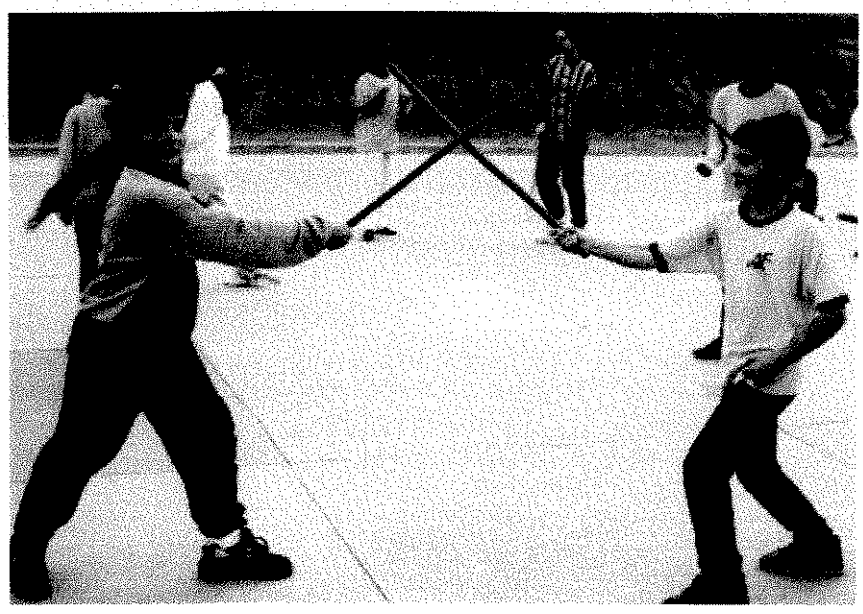


Foto 27: Descobrindo a aplicação real do bastão.



Foto 28: Explicações sobre a técnica do bastão.



Foto 29: Aprendendo um kati em dupla.

Quando os alunos estavam aprendendo técnicas de utilização do bastão, eu geralmente filmava partes das aulas para que eles pudessem analisar seu próprio desempenho. O mesmo acontecia quando estavam aprendendo o kati, citado anteriormente. As "aulas de vídeo", como convencionaram chamar, eram especialmente interessantes. Embora a reação deles diante da própria imagem no vídeo era, aparentemente, descontraída, na verdade eles ficavam atentos aos seus movimentos e comportamentos também. Muitas vezes, espantavam-se com as cenas que viam, seja porque executaram uma tarefa melhor do que imaginaram, ou porque, no fundo da imagem principal, apareciam aqueles que "bagunçavam a aula", enquanto os colegas tentavam aprender. Autocríticos e auto-aprendentes, nas aulas que se seguiam às de vídeo o comportamento deles era diferente: participavam mais das discussões em grupos, participavam das atividades com maior atenção e, alguns, até, aprimoravam a maneira como executavam os exercícios.

Fim de semestre. Para avaliar os resultados parciais do trabalho, propus à classe uma dinâmica de grupo simples, mas muito proveitosa. Divididos em dois times e sentados em fileiras dispostas frente à frente, um grupo deveria argumentar em favor e, o outro, contra o Kung Fu. Para compor este último time, foram chamados os alunos que geralmente não participavam das aulas. Antes de iniciar o debate, cada time contou com 10 minutos para levantar os argumentos que seriam utilizados. Apesar da desordem generalizada e da gritaria, tamanha a empolgação deles, consegui anotar algumas exposições:

— Kung Fu não serve pra nada! Só serve pra doer o corpo e nada mais.
— A gente mexe o corpo todo, não fica nem um fio de cabelo sem exercício.
— A gente não entende porque é que tem que ficar respirando que nem besta.
— O corpo fica mais relaxado, ajuda a gente a pensar melhor antes de fazer besteira.
— O Kung Fu faz a gente pensar. Não trabalha só com o corpo, trabalha com a cabeça e com o coração também.

Durante a dinâmica, percebi um certo desconforto daqueles que estavam atacando o Kung Fu. Então, questionei:

— E aí, pessoal. Como é que vocês se sentiram nesta atividade? Como é que foi, para vocês, atacar o Kung Fu? E para os outros, como é que foi defender?
— Defender é fácil. Moleza. Mais fácil que atacar, porque não tem o que falar do Kung Fu. Tudo o que o grupo de lá falava contra, a gente rebatia fácil, fácil!
— Olha, psôra, eu não participo das aulas, a senhora sabe. Mas eu não tenho mesmo o que falar. Eu não gostei muito de ficar no grupo do ataque, porque eu não faço a mínima idéia do que falar contra o Kung Fu. Eu até acho que ajuda mais que futebol, que vôlei, porque lá a gente não pensa em nada e o bicho corre solto.
— Como assim?
— Ah. Não tem essa de um ajudar o outro, não. Errou, é orelhada que leva. Agora... você é legal, suas aulas são legais, mas eu não levo jeito. Eu não gosto do Kung Fu e acho que nunca vou gostar. E depois, acho que, porque eu não participei desde o começo, agora é mais difícil começar e pegar o bonde andando. Sei lá. Quem sabe se eu tivesse participado desde o começo...
— Olha, R., eu respeito você. Ninguém é obrigado a gostar do Kung Fu. A gente não tem jeito pra tudo mesmo. A gente já jogou futebol no campinho e você viu que eu sou a maior "perna-de-pau". Alguns se dão bem numas coisas, outros se dão bem em outras... É assim mesmo. O importante é que você seja sincero com você mesmo. Se você não gosta e não quer participar das aulas, prefere ficar só assistindo, tudo bem. É um direito seu que eu respeito, porque no começo do ano combinamos que ninguém seria obrigado a participar. Agora, você precisa pensar bem.

Nunca é tarde pra começar. O pior é se o ano passar e você se arrepender, depois, de não ter dado pra você mesmo a chance de tentar. Cuidado com isso! Mas... se você tem certeza, melhor assim.

— Não sei bem. Não tenho tanta certeza assim. Mas tenho certeza que eu não gosto de ficar fazendo aqueles katis. Sabe, psôra, aquilo pra mim parece dança. Eu tenho vergonha de fazer coisas diferentes na frente do pessoal. Mas, quando é aula de salto, de chute, daí eu até gosto. Gosto de ficar conversando junto com todo mundo depois da aula também.

— Vocês estão prestando atenção na conversa, pessoal? Vocês estão ouvindo o que o R. está dizendo pra mim? Ele está falando pra mim — que sou professora de Kung Fu — que ele não gosta de Kung Fu, não é isso mesmo, R.?

— É sim, psôra.

— Então. Acontece que o R. está dizendo com sinceridade a opinião dele, sem ser mal educado, agressivo, sem me desrespeitar nem me magoar. É isso que é importante que aconteça. As pessoas podem ser diferentes. Ou melhor, as pessoas são diferentes. E é justamente porque são diferentes, que podemos aprender com elas. Se o R. fosse igual a mim, com certeza eu não iria aprender a jogar futebol com ele, como aconteceu na semana passada!

Esta conversa continuou por um longo tempo e implicou um importante momento de reflexão e de avaliação para todos nós. Principalmente depois que a dinâmica terminou e que os ânimos se acalmaram, pudemos deixar verter melhor as idéias. A sinceridade e o respeito com que os posicionamentos foram colocados foi surpreendente, comprovando que é possível um encontro entre disciplina e afetividade, tradição e inovação, *Yin* e *Yang*. Realmente, éramos uma só teia.

Terminada a atividade de avaliação, tiramos algumas carteiras da classe e fizemos uma verdadeira "festa chino-brasileira", para comemorar o encerramento de um semestre bastante proveitoso.



Foto 30



Foto 31

Na festa do final do semestre, todos levaram para casa um par de "Quai Ts" (palitos chineses).

Segundo semestre: pirâmides humanas. Sem dúvida, este foi o aspecto do Kung Fu que a grande maioria dos alunos mais gostou. No primeiro semestre, eles conheceram as posturas clássicas da arte, com e sem armas. A base, portanto, estava formada. A partir de então, mesmo para ensinar as pirâmides ou continuar investindo nos katis, eu exploraria situações nas quais a expressão do Kung Fu pudesse vir à tona com espontaneidade e criatividade. Para Bronfenbrenner:

> Uma orientação ecológica enfatizando a definição do sujeito da situação atribui muito mais importância ao conhecimento e à iniciativa das pessoas sob estudo. (...) Ao permitir que atividades emerjam espontaneamente dentro do contexto ambiental dado, o investigador pode obter evidências relativas ao significado psicológico do contexto para os participantes.[85]

Para garantir a segurança dos alunos sem tirar-lhes a espontaneidade, apenas demonstrei a eles algumas técnicas de formação de pirâmides - Assim, os volantes (aqueles que ficam em cima) teriam mais firmeza e dificilmente machucariam aqueles que estivessem compondo as bases. Ensinei-lhes também a desmanchar as pirâmides, com o apoio das bases. Conforme combinamos, uma pirâmide nunca era formada, sem que um ou dois alunos ficassem por perto, atentos, servindo de apoio extra caso algum imprevisto ocorresse. Adquiridas essas habilidades básicas, eles próprios teriam de decidir a forma das pirâmides que criariam. Eu apenas interferia na formação dos grupos quando percebia algum aluno demonstrando interesse em participar, mas não tomando a iniciativa de se aproximar. Nesses casos, eu encontrava espaços na pirâmide já montada, alertava seus componentes da necessidade de colocar mais uma pessoa naquele lugar e deixava que eles mesmos convidassem o colega.

Tanto quanto os ideogramas traduzem idéias, também a seqüência de fotos, apresentada a seguir, traduz o processo melhor do que minhas palavras poderiam descrever.

---

85 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 24.



Foto 32: No planejamento...



Foto 33: e na realização...

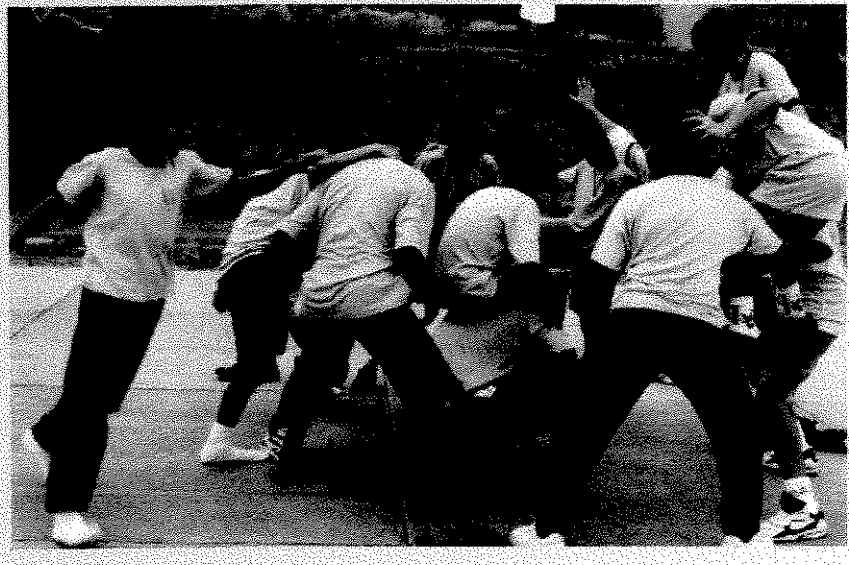


Foto 34:
sempre há lugar para mais um...



Foto 35:
porque "estar junto"...



Foto 36:
... é uma grande diversão!

As pirâmides humanas representam a própria corporificação das idéias que permeiam esta tese. Sem bases fortes, os volantes não se estabilizam; se um único componente desequilibra, todos podem cair; se um não se esforça, todos falham. O uno é a própria pirâmide. Construí-la é transcender — atingir o Tao. E, se quisermos saber qual é a *sensação da transcendência ou do Tao*, basta olharmos para os rostos estampados nas fotos anteriores. Nas reflexões sobre as aulas, embora com palavras muito simples, constantemente os alunos falavam de conceitos como interdependência, cooperação, parceria, fluxo contínuo, transcendência... Todas essas vivências na escola despertaram ainda mais a curiosidade de alguns alunos, culminando com a visita deles à academia de Jundiaí. Lá, não apenas reencontraram os "ilustres palestrantes", como tiveram aula com eles novamente e, ainda, ajudaram a ensinar os novatos da academia.

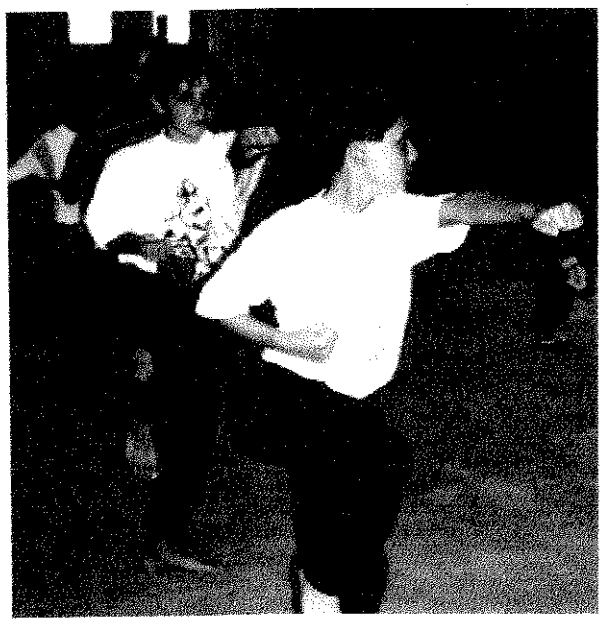


Foto 37: Treinando o "Tan Tuei" (kati).



Foto 38: Prestando atenção aos detalhes do kati.

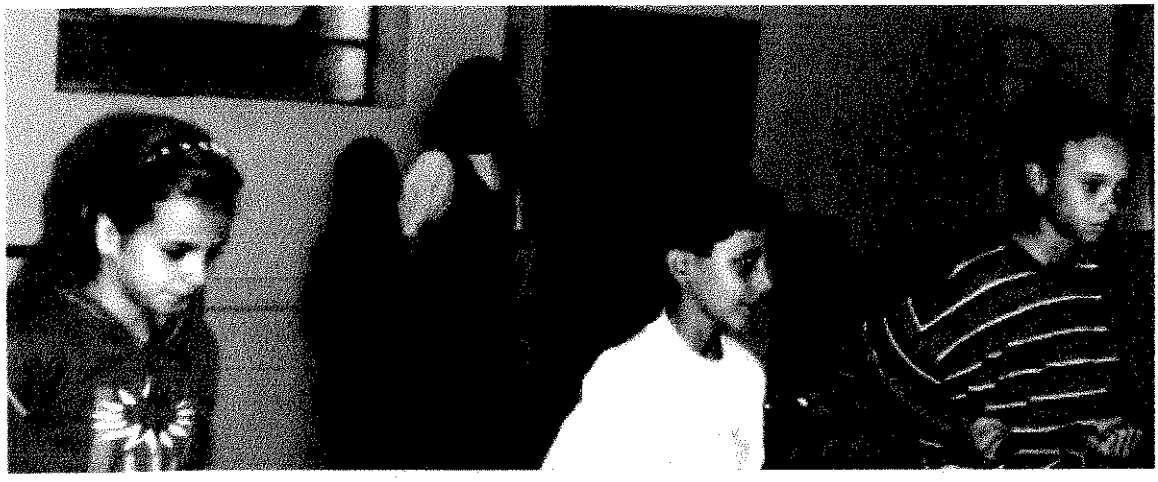


Foto 39: A família (ao fundo) observando a apresentação da filha e de seus colegas.

Primavera. Com os alunos habituados aos estilos externos e aos relaxamentos, o momento era propício para a introdução de alguns exercícios do *T'ai Chi Chuan* — estilo interno de Kung Fu.

— Pessoal, eu quero que vocês saiam correndo, deste lado da quadra, e cheguem até o outro lado. Vamos lá? Quando eu der o sinal, tá bom? Um... dois... três... já.
(Todos correram).
Jóia. Agora, vamos ver quem chega por último.
(Disp ararам. Quando estavam no meio do caminho, detiveram o passo e voltaram-se para mim, com olhares de espanto)
— Como assim, psôra? Quem chegar por último?
— É isso mesmo. Eu quero que vocês "corram" até o outro lado da quadra, o mais devagar que vocês conseguirem. Quem chegar por último, ganha. Vocês têm que fazer todos os gestos que fazem quando correm de verdade; tudo igualzinho. Mas, antes disso, respondam uma coisa para mim: como é que vocês correm?
— A gente faz assim (tentou demonstrar)
— Não, não. Eu quero que vocês falem. Quero que vocês contem para mim, como é que vocês correm, sem mostrar, sem fazer.
— Iiich! Agora complicou! A gente dá passos grandes, fecha as mãos e vai com os braços pra frente e pra trás.
— E deita o corpo um pouco pra frente, também, pra poder sair do lugar mais depressa.
— Agora, imaginem que eu filmei vocês correndo. Quando vocês estavam dando o passo, quando o pé da frente encostou no chão, eu apertei o botão da pausa, no vídeo. O que é que vocês vêem. Descrevam, falem para mim, como é que vocês estavam nessa posição? Qual é a imagem que vocês vêem?
— A perna do chão, esticada, e a de trás, no ar, estava dobrada.
— Que mais? Quem pode ajudar o W. a responder?
— Uma perna estava na frente, a direita, por exemplo, e o braço do outro lado também. Igual quando a gente anda.
— Então, é isso aí que vocês vão fazer. Só que, tem que ser em ritmo lento, bem lento.

Cronometrei o exercício e comuniquei a eles o tempo que levaram para atravessar a quadra. Nos primeiros momentos, estavam muito agitados. Riam sem parar, não conseguiam manter-se equilibrados, alguns chegaram a simular uma queda em câmera lenta, rolando no chão. Pedi, então, que fizessem o mesmo percurso, procurando levar o dobro do

tempo gasto na primeira vez. Segui assim, sucessivamente, até que ficassem um pouco mais calmos, pois, realmente, o T'ai Chi Chuan não é familiar à maioria das pessoas.

O relaxamento, a calma, a perseverança, o autocontrole e a paciência (aspectos básicos desenvolvidos nessa arte) não fazem parte de nosso cotidiano; o estresse elevado, mantido por longos períodos de tempo, tem sido causa freqüente de doenças psicossomáticas que não atingem apenas os adultos, mas as crianças também. Estamos habituados a falar do "corre-corre", como se fosse algo corriqueiro em nossas vidas.

A ansiedade gerada por esse "estilo de vida", todavia, tem conseqüências desastrosas para o processo de aprendizagem. "Julgando com base na atividade das ondas cerebrais", afirma Wilber, "a ansiedade assemelha-se à estática — um estado ruidoso, arrítmico"[86]. Por isso, aponta o autor, há que se investir seriamente nos métodos de ensino que visam "promover nos estudantes estados harmoniosos, relaxados, por meio de técnicas de concentração ou meditação, *biofeedback*, ou combinações de música e exercícios de respiração como as utilizadas pela sugestologia"[87].

O T'ai Chi Chuan é um desses métodos. É uma estratégia de auto-observação através de movimentos encadeados, que fluem naturalmente, a partir do momento em que se consegue superar as dificuldades iniciais da prática. Tais dificuldades, explica Despeux, ocorrem principalmente porque o ocidental "não compreende que o mais importante não é o resultado, mas o gesto em si mesmo, a atenção que lhe confere. Essa atenção não deve ser um esforço, mas uma abertura para uma percepção diferente das coisas"[88]. De maneira sutil e eficaz, essa arte leva ao aprimoramento da percepção humana, seguindo a trajetória "consciência corporal ⇨ consciência ecológica".

---

86 WILBER, KEN (Org.). ***O paradigma holográfico e outros paradoxos:*** *explorando o flanco dianteiro da ciência.* São Paulo : Cultrix, 1994 p. 15.
87 Idem, ibidem.
88 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan:*** *arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 125.

Na Educação, desenvolver e aprimorar a percepção é um fator de importância incontestável. O ser humano está continuamente processando informações, a fim de aprender ou desempenhar com sucesso qualquer atividade. "O primeiro passo mais crítico neste processamento é a detecção da informação disponível para o indivíduo"[89] — detecção esta que depende, necessariamente, da integração sensorial, motora, psíquica e afetiva. Está claro, portanto, que a aprendizagem será melhor sucedida, quanto melhor for a habilidade de o aprendiz detectar e processar informações próprio e exteroceptivas, tomando consciência dessas suas percepções. Uma função do T'ai Chi Chuan, como já foi apresentado, é justamente chamar a atenção para essa tomada. Ao coordenar, lentamente, movimentos, respiração e concentração na ação em si, o praticante percebe todo o processo de enrijecimento muscular e relaxamento presentes no movimento, a adaptação postural necessária para seu equilíbrio, a influência da respiração na execução perfeita do deslocamento corporal... Como Wallon[90] afirma, o movimento entra na vida psíquica e contribui para o seu desenvolvimento, apenas quando há uma *relação exata* entre cada sistema de contrações musculares e as impressões correspondentes. Com o T'ai Chi, essa relação é mais facilmente trazida para o consciente.

Passada a fase de adaptação dos alunos a esse novo estilo de Kung Fu, a maioria demonstrou-se predisposta a vivenciar as atividades que eu propunha. Uma maneira que encontrei para ensinar-lhes o T'ai Chi, lançando mão de seus conhecimentos prévios, foi pedir-lhes para executar o kati — que, no estilo externo de Kung Fu, é executado em alta velocidade — o mais lentamente possível.

> — Cada um vai fazer o kati sozinho, bem devagar, o mais devagar que conseguir. Procurem não olhar para os colegas. Concentrem-se no que estiverem fazendo, senão vai ser mais difícil conseguir fazer o exercício. Então, quando vocês estiverem fazendo o kati, imaginem que vocês podem ver o ar passando pelos seus braços,

---

89 MAGILL, Richard A. ***Aprendizagem motora:*** *conceitos e aplicações.* São Paulo : Edgard Blücher, 1986, p. 54.
90 WALLON, Henri. ***A evolução psicológica da criança.*** Rio de Janeiro : Editorial Andes, s/d.

pelas suas pernas, pelo seu corpo, como se vocês estivessem dentro da água. Tentem tocar o ar, sentir o ar ... empurrem, puxem, desloquem o ar enquanto vocês estiverem se movimentando. Vamos tentar?

Ótimo. Agora, deixem uma palma da mão de frente para a outra, como se vocês estivessem segurando uma bexiga de ar. Segurem com cuidado para não estourar, heim! Estão sentindo a bexiga entre as mãos? Então, brinquem com a bexiga, sem deixar que ela caia. Estique, esprema, empurre, puxe a bexiga...

Entusiasmados com as experiências vividas a cada instante, agiam como se estivessem em outro mundo — um mundo inusitado.



Foto 40: Exercícios de T'ai Chi.



Foto 41: Concentração ao desenvolver a sensibilidade.



Foto 42: Detalhe das mãos.

Dentre seus comentários, destaco alguns:

— Senti direitinho o ar mexendo, como se ele fosse mais duro.
— Comecei a ouvir todos os barulhos do meu corpo. Era como se eu fosse uma máquina trabalhando por dentro. Deu para ouvir o coração batendo no ouvido... parecia um tambor.
— E eu senti o sangue passando na veia do pescoço e o estômago mexendo sem parar, roncando que nem um trovão.
— Minha mão esquentou, parecia que estava queimando. Senti meus dedos esticando, como se eles fossem uma torneira aberta, saindo um monte d'água.
— Sabe quando a gente coloca um imã perto do outro, virado ao contrário. Minha mão parecia isso. Dava a impressão que tinha alguma coisa no meio, e que eu não ia conseguir encostar uma palma da mão na outra.

A expressão do rosto deles era de espanto — muito espanto. Era a expressão de quem vê, pela primeira vez, uma estrela cadente ou um passe de mágica. A experiência foi tão marcante que, constantemente, eu os via ensinando alguns desses exercícios aos colegas de outras classes. Sob o ponto de vista do Pensamento Chinês e das artes marciais, os alunos estavam espantados com a descoberta do próprio *Ch'i* (energia, sopro). Despeux descreve este fenômeno, ao apresentar as três "forças" desenvolvidas por um praticante de T'ai Chi, que geram nele uma sensibilidade muito aguçada, fora do comum. A primeira dessas forças relaciona-se com:

> ... a sensibilidade das mãos, dos braços, depois de todo o corpo e de toda a pele. O calor que aparece por ocasião dessa tomada de consciência aguda das mãos e do corpo significa que os trajetos do sopro estão se desbloqueando no interior do corpo. Os mestres consideram o fenômeno a manifestação tangível da força interior denominada "força que adere" (*chan tie jing*). Desenvolvida e apurada por ocasião dos exercícios a dois, essa força apresenta analogias com o que chamamos no Ocidente o "magnetismo" do indivíduo.[91]

---

91 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan**: arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 84.

A segunda, é a "força que escuta". Implica a percepção não apenas do próprio corpo, mas também do outro e do espaço em que nos movimentamos, "até sentirmos o ar como se fosse água: o menor deslocamento do ar torna-se perceptível"[92]. Através desta força, o praticante é capaz de "escutar" (perceber e prever) qualquer movimento externo, mesmo antes de o mesmo ter se manifestado. A "força que compreende" advém do profundo conhecimento do outro, sabendo em que direção e com que intensidade ele emitirá sua força. A quarta, é a "força que evita", através da qual o "corpo inteiro, sensibilizado para a ação, adquire automaticamente os reflexos que lhe permitem pressentir e evitar o perigo"[93]. Por fim, Despeux apresenta a "força que transforma":

> Nessa etapa, o papel do adepto torna-se mais ativo. Não nos contentamos com evitar, mas nos esforçamos por transformar o desenrolar dos acontecimentos, ou melhor, por utilizar o ataque do adversário voltando-o contra ele, ou então por deixar-lhe a força cair no vazio e anular-lhe assim o efeito, ou ainda por mudar a direção dessa força e utilizá-la em nosso proveito.[94]

Realmente, o T'ai Chi permite uma tomada de consciência das informações proprioceptivas, auxilia com que a percepção do mundo se torne mais apurada e, com a evolução dos treinamentos em duplas, gera harmonia e a cooperação entre os praticantes.

Pude notar isso, principalmente em relação à harmonia que gradativamente tomou conta da classe. Os alunos tinham comportamentos de cumplicidade, observáveis no dia-a-dia da escola. Nas discussões, nos encerramentos das aulas, procuravam mais ajudar os colegas a expor suas idéias do que combatê-las ou criticá-las. Quando algum aluno tentava expor seu ponto de vista, mas não usava palavras adequadas para transmitir suas idéias, os colegas não mais zombavam nem impunham suas opiniões; eles procuravam ajudar o amigo a se expressar melhor. Quando tinham opiniões contrárias sobre um determinado assunto,

---

92 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan**: arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 84.
93 Idem, p. 85.
94 Idem, p. 84.

conversavam sem alterar o tom da voz e esclareciam suas idéias, até que os colegas concordassem, ou que assumissem, realmente, que têm opiniões diferentes.

Dessa forma, agiam conforme toda a filosofia da arte marcial. Posicionamentos *Yin* e *Yang* se complementavam para construir uma nova visão de mundo. Quando um aluno agia de forma exageradamente *Yang*, os colegas mantinham-se *Yin* até que o amigo encontrasse um equilíbrio. Quando outro se demonstrava demais *Yin*, os amigos mais *Yang* aproximavam-se para contrabalançar.

Alguns professores ficaram impressionados com as mudanças ocorridas no comportamento dos alunos. Segundo eles, a classe havia se tornado mais calma, cooperativa, "5ªC: quem te viu e quem te vê!", brincavam. Curiosos em conhecer um pouco dessa arte, os professores pediram que eu lhes desse algumas "aulas particulares". Assim, no final do mês de outubro, às quintas-feiras, durante o recreio, eu passei a me reunir com os professores do período vespertino, na biblioteca, para praticarmos. Como a janela da biblioteca dá para o pátio dos alunos, estes se amontoavam do lado de fora para nos observar. Pela janela mesmo, pediam-me para participar da atividade.

Devido à iniciativa dessas pessoas, a escola toda acabou se envolvendo com o T'ai Chi Chuan. A proposta: às sextas-feiras, durante o recreio, haveria prática aberta aos professores, alunos e funcionários. Como forma de incentivo à iniciativa, a direção destinou um dos pátios internos exclusivamente para a atividade, deixou a aparelhagem de som à disposição e ampliou, para 30 minutos, o intervalo das aulas naqueles dias.



Foto 43: Professora e alunos de outras classes fazem exercícios de aquecimento (rotação do quadril).



Foto 44: Alunos, professoras, funcionários e direção unem-se para fazer exercícios de T'ai Chi em duplas.

4.8. O encerramento do ano

Na penúltima semana do ano, haveria uma festa de comemoração da entrega do R.G. escolar, com a presença de todos os alunos, professores e funcionários da escola. Aproveitando a oportunidade, agendamos, para a mesma data, uma apresentação de Kung Fu.

Foi mais um momento de entusiasmo. Toda a classe se comprometeu com a apresentação, seja para ajudar em sua elaboração, como para fazer a demonstração propriamente dita, diante do público. Treinaram fora dos horários de aula, tanto na quadra da escola quanto nas ruas do bairro ou na casa dos colegas. Quando tudo estava resolvido, foram à minha casa para imprimir, com letras garrafais, o provérbio que decidiram mostrar na hora do encerramento.

— A gente vai fazer assim, psôra: no final da apresentação, a gente faz a pirâmide de três alturas, daí o Z. segura a placa, bem no alto pra todo mundo ver o provérbio. Vamos fechar com chave de ouro!

Pelo menos uma vez ao mês eles iam à minha casa, seja para ver fotos da China, tirar alguma dúvida sobre o Kung Fu ou simplesmente para dizer "olá". Em grupos de três ou quatro, eles freqüentemente "apareciam" por algum motivo. Com a montagem da apresentação, porém, essa freqüência aumentou consideravelmente. Passavam pela minha casa, em média, três vezes por semana. Embora o ano estivesse no fim, eles ainda mostravam-se dispostos a empreender tarefas relacionadas com o Kung Fu. Isto era algo que chamava minha atenção. Enquanto eu mesma estava cansada (típico esgotamento do final de um ciclo), eles ainda estavam animados. Talvez um dos fatores que tenha contribuído para esta dedicação, seja a confiança que depositei neles desde que o ano começou:

— Tenho certeza que vocês podem fazer isto.
— Tenho certeza que vocês vão conseguir.
— Acho que vocês conseguem fazer sozinhos, mas, se precisarem da minha ajuda, estou aqui.
— Vocês já sabem muitas coisas do Kung Fu. Agora é melhorar. Lembram do provérbio? "Jade sem polimento não brilha". É hora de fazer brilhar!

Desde o começo, eu os elogiava claramente, mas apontava também as suas falhas, procurando deixar claro que as dificuldades das tarefas ou das situações são transitórias:

— Não tem importância. Assim está muito bom. Lembra como era quando vocês começaram a fazer isso? Então. Vocês têm que ver que melhorou demais — mais até do que se pode esperar, afinal de contas vocês não treinam Kung Fu todo o dia, não é mesmo? Eu também acho que assim ainda não está bom, porque vocês podem fazer melhor. Mas, vão com calma: "Uma jornada de mil léguas começa com um passo", lembram?

— Ô, tchurminha, vocês estão impossíveis hoje. Desse jeito não vamos conseguir desenvolver nada. Na semana passada saiu tudo jóia e a gente conseguiu aprender um monte de coisas. O que é que aconteceu hoje, heim? Viram algum passarinho verde é? Vocês não são assim! Porque é que vocês estão assim. O próximo que fizer bagunça eu vou levar pra casa e pôr na sopa pra fazer a minha janta, combinado?

Brincando e usando o bom-humor para lidar com situações que, geralmente, são consideradas tensas — por exemplo, diante da dificuldade de os alunos serem disciplinados, atentos, organizados, estudiosos, persistentes, respeitadores e assim por diante — conquistei a fidelidade deles no processo de aprendizagem do Kung Fu. As situações conflituosas não eram combatidas, como se os alunos fossem meus adversários, "ameaçadores inimigos" (*Yang* versus *Yang*). Eram encaradas com seriedade, sim, mas também com alegria. Isso traz leveza para as situações difíceis, torna o ambiente relaxado, tranqüilo, e, justamente por isso, permite uma solução mais adequada ao problema. Apostando no sucesso dos alunos e na permanente mutação, inverte-se a maneira negativa como são tratados os obstáculos. Zelan, estudando casos de crianças e jovens que, deliberadamente, decidem não saber, aponta:

> ...**não pode haver regra melhor para o trabalho com jovens que se recusam a aprender do que seus psicoterapeutas ou professores demonstrarem que eles podem superar os impedimentos à aprendizagem**, que eles próprios criam. (...)
> Se ele opera mudanças na escola, é porque percebe seus professores como pessoas que o ajudam e merecedoras de confiança, ao invés de vê-los como céticos ou opositores. Ou então ele muda, porque seus

professores percebem-no como cooperativo e confiável.[95] (grifo nosso)

Deliberadamente, os alunos da "pior 5ª série" da escola, decidiram aprender.



Foto 45: Reflexões durante o planejamento da apresentação.



Foto 46: Flagrante de um treino fora da escola.

95 ZELAM, Karen. ***Os riscos do saber:*** *obstáculos do desenvolvimento à aprendizagem escolar.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. p. 322.

O planejamento da demonstração foi evoluindo com grande rapidez. Quando estava quase pronto, decidiram que deveria contar com a apresentação de um narrador. As primeiras idéias deles, nasceram numa folha de papel de pão. Passadas para um caderno, tornaram-se uma redação que, quando chegou às minhas mãos, pouco sobrara para que eu corrigisse: "caros amigos", vírgulas, conectivos, algumas palavras mais requintadas, uma data da qual eles não se recordavam. Foram estas as minhas contribuições para o "texto do narrador" que, transcrevo a seguir:

Caros amigos:
Durante este ano, a 5ª C passou por uma experiência um pouco diferente. Nas aulas de Educação Física, aprendemos o Kung Fu, que é uma arte milenar chinesa.
A palavra Kung Fu significa "ter habilidade para executar alguma coisa". Por isso, tudo aquilo que nos propusermos a fazer, devemos fazer da melhor maneira possível. Devemos sempre ser o melhor que formos capazes. O Kung Fu, não é uma arte que ensina apenas ataque e defesa. Ensina a nos concentrar e a dominar melhor nosso equilíbrio, ficar mais calmo e não ser violentos.
Nas aulas, discutimos provérbios chineses, aprendemos um pouquinho da história e da língua chinesa. Conversamos sobre os movimentos que aprendemos e também sobre as coisas certas e erradas que acontecem nas aulas e na nossa vida em geral.
Até comer com palitinho nós aprendemos!
Hoje é um dia muito especial. É o dia em que recebemos o nosso RG escolar, a nossa identidade de estudantes. Neste dia de festividade, preparamos uma singela apresentação.
Não é uma apresentação de profissionais. Mas, como o próprio Kung Fu nos ensinou, procuramos fazer o melhor possível.
O que vocês verão agora é uma pequena parte de um Kati - nome dado a uma seqüência de movimentos.
Este Kati que será apresentado chama-se Tan Tuei (que significa: chute elástico). Foi criado no século XVI (dezesseis), transmitido de pai para filho, de geração para geração, e hoje em dia é muito comum entre os praticantes de Kung Fu.
(apresentação das meninas)
Apresentaremos agora uma luta combinada com bastão, que foi criada pelos próprios alunos.
(apresentação dos meninos - bastão)
Dentro do Kung Fu, os exercícios acrobáticos são também muito comuns, mas, para aprendê-los é preciso um mínimo de segurança, muita seriedade e bastante concentração. Para elaborar essas

pirâmides, tivemos que ajudar os colegas. Nos treinos, se um de nós falhasse, a pirâmide inteira desmanchava.

Agora mostraremos duas pirâmides humanas, que nós mesmos criamos especialmente para o dia de hoje.

(Meninas e meninos apresentam pirâmides)

Para finalizar, gostaríamos de deixar uma mensagem: "O RG escolar é um documento muito importante, escrito num pedaço de papel. Mas o nosso verdadeiro papel de estudantes está escrito dentro dos nossos próprios corações."

(Meninas e meninos apresentam a pirâmide final, segurando a placa com o provérbio: "Quem quer, realmente, faz".)

Muito obrigada a todos.



Foto 47: Meninas apresentando o "Tan Tuei" (kati).



Foto 48: Após a apresentação do Kati com bastão, a aluna cumprimenta o público.



Foto 49: Uma única pirâmide formada por 19, dos 38 alunos da 5ª C.

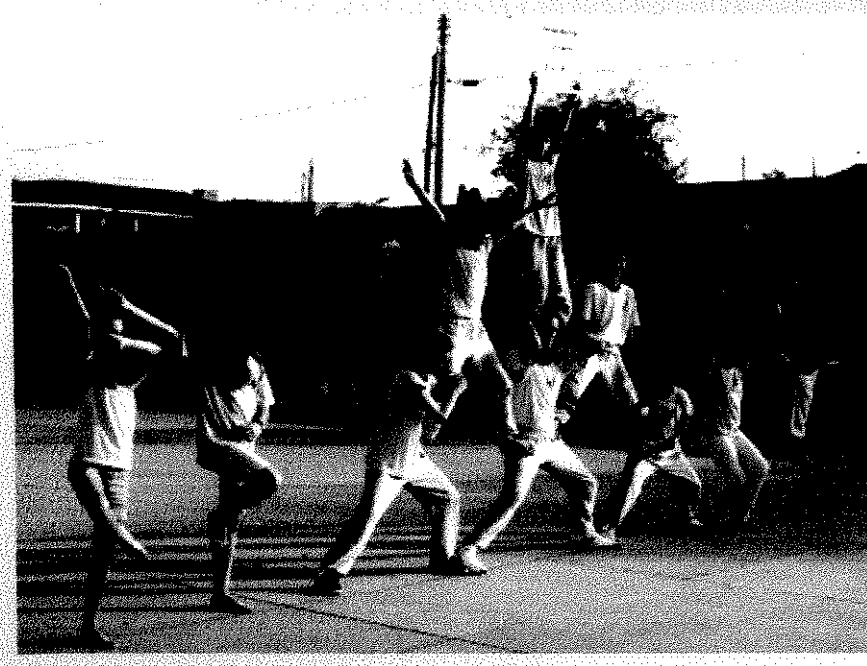


Foto 50: Na pirâmide de encerramento, um aluno (ao centro) apresenta à escola uma placa com o provérbio chinês: "QUEM QUER REALMENTE, FAZ."

A apresentação da 5ªC foi bastante comentada durante aquela última semana do ano letivo. Elogios vinham de toda a parte. Até a postura corporal da turma estava diferente, refletindo, claramente, a elevação de sua auto-estima: a cabeça mais erguida, a coluna ereta, os olhares mais alegres. Com a autorização da diretora, os alunos afixaram a placa, exibida na apresentação, numa das paredes do pátio interno da escola. Escolheram um dos pontos mais visíveis pois, assim, qualquer um que passasse por lá, poderia ver "a placa da 5ªC".

Pude perceber, diante dessas atitudes, que os alunos estavam felizes em poder mostrar (e, assim, provar!) às pessoas, que eles possuem qualidades, que são capazes de empreender algo positivo, pró-social, "pró-educacional", enfim, que conseguem atingir o máximo de seu potencial, desde que lhes seja dada oportunidade de movimento.

— Kung Fu não serve pra nada! Só serve pra doer o corpo e nada mais.
— A gente mexe o corpo todo, não fica nem um fio de cabelo sem exercício.
— A gente não entende porque é que tem que ficar respirando que nem besta.
— O corpo fica mais relaxado, ajuda a gente a pensar melhor antes de fazer besteira.
— O Kung Fu faz a gente pensar. Não trabalha só com o corpo, trabalha com a cabeça e com o coração também.

Durante a dinâmica, percebi um certo desconforto daqueles que estavam atacando o Kung Fu. Então, questionei:

— E aí, pessoal. Como é que vocês se sentiram nesta atividade? Como é que foi, para vocês, atacar o Kung Fu? E para os outros, como é que foi defender?
— Defender é fácil. Moleza. Mais fácil que atacar, porque não tem o que falar do Kung Fu. Tudo o que o grupo de lá falava contra, a gente rebatia fácil, fácil!
— Olha, psôra, eu não participo das aulas, a senhora sabe. Mas eu não tenho mesmo o que falar. Eu não gostei muito de ficar no grupo do ataque, porque eu não faço a mínima idéia do que falar contra o Kung Fu. Eu até acho que ajuda mais que futebol, que vôlei, porque lá a gente não pensa em nada e o bicho corre solto.
— Como assim?
— Ah. Não tem essa de um ajudar o outro, não. Errou, é orelhada que leva. Agora... você é legal, suas aulas são legais, mas eu não levo jeito. Eu não gosto do Kung Fu e acho que nunca vou gostar. E depois, acho que, porque eu não participei desde o começo, agora é mais difícil começar e pegar o bonde andando. Sei lá. Quem sabe se eu tivesse participado desde o começo...
— Olha, R., eu respeito você. Ninguém é obrigado a gostar do Kung Fu. A gente não tem jeito pra tudo mesmo. A gente já jogou futebol no campinho e você viu que eu sou a maior "perna-de-pau". Alguns se dão bem numas coisas, outros se dão bem em outras... É assim mesmo. O importante é que você seja sincero com você mesmo. Se você não gosta e não quer participar das aulas, prefere ficar só assistindo, tudo bem. É um direito seu que eu respeito, porque no começo do ano combinamos que ninguém seria obrigado a participar. Agora, você precisa pensar bem.

Nunca é tarde pra começar. O pior é se o ano passar e você se arrepender, depois, de não ter dado pra você mesmo a chance de tentar. Cuidado com isso! Mas... se você tem certeza, melhor assim.

— Não sei bem. Não tenho tanta certeza assim. Mas tenho certeza que eu não gosto de ficar fazendo aqueles katis. Sabe, psôra, aqui lo pra mim parece dança. Eu tenho vergonha de fazer coisas diferentes na frente do pessoal. Mas, quando é aula de salto, de chute, daí eu até gosto. Gosto de ficar conversando junto com todo mundo depois da aula também.

— Vocês estão prestando atenção na conversa, pessoal? Vocês estão ouvindo o que o R. está dizendo pra mim? Ele está falando pra mim — que sou professora de Kung Fu — que ele não gosta de Kung Fu, não é isso mesmo, R.?

— É sim, psôra.

— Então. Acontece que o R. está dizendo com sinceridade a opinião dele, sem ser mal educado, agressivo, sem me desrespeitar nem me magoar. É isso que é importante que aconteça. As pessoas podem ser diferentes. Ou melhor, as pessoas são diferentes. E é justamente porque são diferentes, que podemos aprender com elas. Se o R. fosse igual a mim, com certeza eu não iria aprender a jogar futebol com ele, como aconteceu na semana passada!

Esta conversa continuou por um longo tempo e implicou um importante momento de reflexão e de avaliação para todos nós. Principalmente depois que a dinâmica terminou e que os ânimos se acalmaram, pudemos deixar verter melhor as idéias. A sinceridade e o respeito com que os posicionamentos foram colocados foi surpreendente, comprovando que é possível um encontro entre disciplina e afetividade, tradição e inovação, *Yin* e *Yang*. Realmente, éramos uma só teia.

Terminada a atividade de avaliação, tiramos algumas carteiras da classe e fizemos uma verdadeira "festa chino-brasileira", para comemorar o encerramento de um semestre bastante proveitoso.



Foto 30



Foto 31

Na festa do final do semestre, todos levaram para casa um par de "Quai Ts" (palitos chineses).

Segundo semestre: pirâmides humanas. Sem dúvida, este foi o aspecto do Kung Fu que a grande maioria dos alunos mais gostou. No primeiro semestre, eles conheceram as posturas clássicas da arte, com e sem armas. A base, portanto, estava formada. A partir de então, mesmo para ensinar as pirâmides ou continuar investindo nos katis, eu exploraria situações nas quais a expressão do Kung Fu pudesse vir à tona com espontaneidade e criatividade. Para Bronfenbrenner:

> Uma orientação ecológica enfatizando a definição do sujeito da situação atribui muito mais importância ao conhecimento e à iniciativa das pessoas sob estudo. (...) Ao permitir que atividades emerjam espontaneamente dentro do contexto ambiental dado, o investigador pode obter evidências relativas ao significado psicológico do contexto para os participantes.[85]

Para garantir a segurança dos alunos sem tirar-lhes a espontaneidade, apenas demonstrei a eles algumas técnicas de formação de pirâmides. Assim, os volantes (aqueles que ficam em cima) teriam mais firmeza e dificilmente machucariam aqueles que estivessem compondo as bases. Ensinei-lhes também a desmanchar as pirâmides, com o apoio das bases. Conforme combinamos, uma pirâmide nunca era formada, sem que um ou dois alunos ficassem por perto, atentos, servindo de apoio extra caso algum imprevisto ocorresse. Adquiridas essas habilidades básicas, eles próprios teriam de decidir a forma das pirâmides que criariam. Eu apenas interferia na formação dos grupos quando percebia algum aluno demonstrando interesse em participar, mas não tomando a iniciativa de se aproximar. Nesses casos, eu encontrava espaços na pirâmide já montada, alertava seus componentes da necessidade de colocar mais uma pessoa naquele lugar e deixava que eles mesmos convidassem o colega.

Tanto quanto os ideogramas traduzem idéias, também a seqüência de fotos, apresentada a seguir, traduz o processo melhor do que minhas palavras poderiam descrever.

---

85 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 24.



Foto 32: No planejamento...



Foto 33: e na realização...

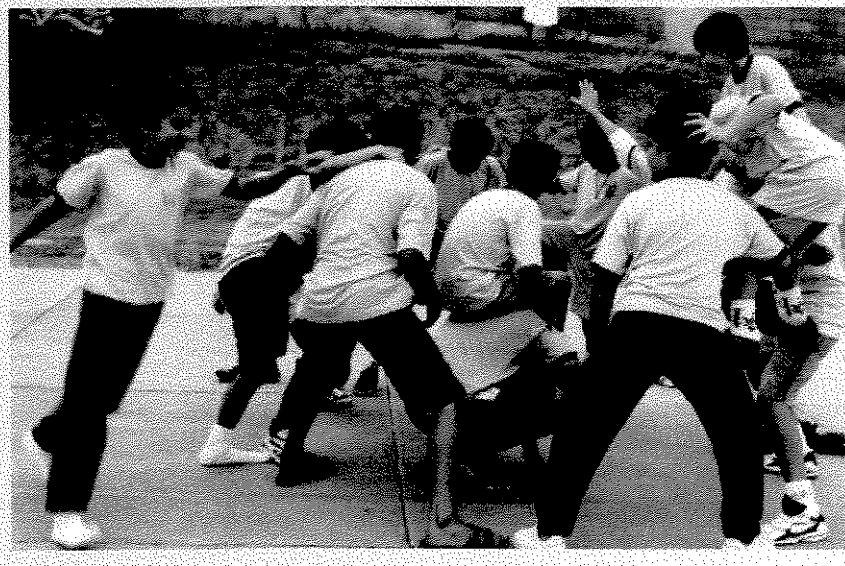


Foto 34:
sempre há lugar para mais um...

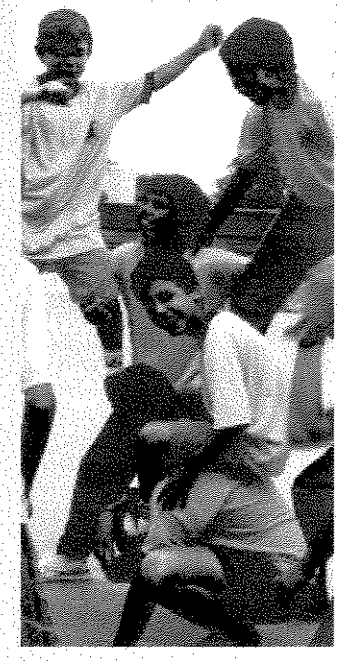


Foto 35:
porque "estar junto"...

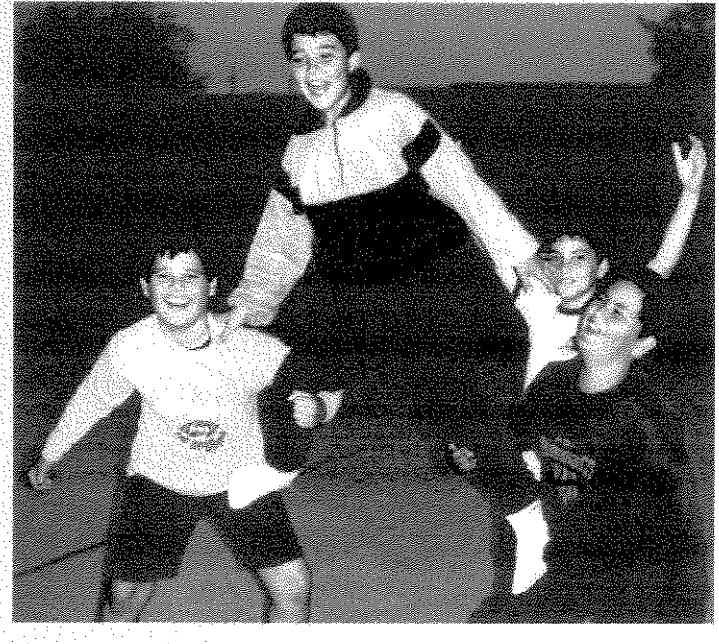


Foto 36:
... é uma grande diversão!

As pirâmides humanas representam a própria corporificação das idéias que permeiam esta tese. Sem bases fortes, os volantes não se estabilizam; se um único componente desequilibra, todos podem cair; se um não se esforça, todos falham. O uno é a própria pirâmide. Construí-la é transcender — atingir o Tao. E, se quisermos saber qual é a *sensação da transcendência ou do Tao*, basta olharmos para os rostos estampados nas fotos anteriores. Nas reflexões sobre as aulas, embora com palavras muito simples, constantemente os alunos falavam de conceitos como interdependência, cooperação, parceria, fluxo contínuo, transcendência... Todas essas vivências na escola despertaram ainda mais a curiosidade de alguns alunos, culminando com a visita deles à academia de Jundiaí. Lá, não apenas reencontraram os "ilustres palestrantes", como tiveram aula com eles novamente e, ainda, ajudaram a ensinar os novatos da academia.

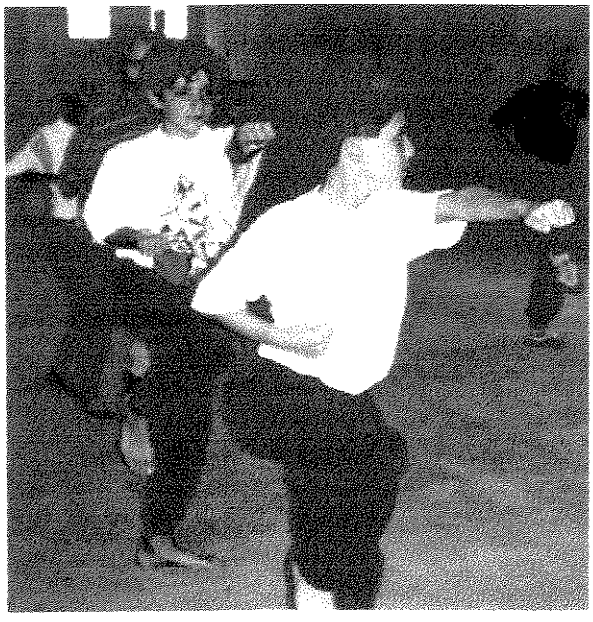


Foto 37: Treinando o "Tan Tuei" (kati).



Foto 38: Prestando atenção aos detalhes do kati.



Foto 39: A família (ao fundo) observando a apresentação da filha e de seus colegas.

Primavera. Com os alunos habituados aos estilos externos e aos relaxamentos, o momento era propício para a introdução de alguns exercícios do *T'ai Chi Chuan* — estilo interno de Kung Fu.

— Pessoal, eu quero que vocês saiam correndo, deste lado da quadra, e cheguem até o outro lado. Vamos lá? Quando eu der o sinal, tá bom? Um... dois... três... já.
(Todos correram).
Jóia. Agora, vamos ver quem chega por último.
(Dispararam. Quando estavam no meio do caminho, detiveram o passo e voltaram-se para mim, com olhares de espanto)
— Como assim, psôra? Quem chegar por último?
— É isso mesmo. Eu quero que vocês "corram" até o outro lado da quadra, o mais devagar que vocês conseguirem. Quem chegar por último, ganha. Vocês têm que fazer todos os gestos que fazem quando correm de verdade; tudo igualzinho. Mas, antes disso, respondam uma coisa para mim: como é que vocês correm?
— A gente faz assim (tentou demonstrar)
— Não, não. Eu quero que vocês falem. Quero que vocês contem para mim, como é que vocês correm, sem mostrar, sem fazer.
— Iiich! Agora complicou! A gente dá passos grandes, fecha as mãos e vai com os braços pra frente e pra trás.
— E deita o corpo um pouco pra frente, também, pra poder sair do lugar mais depressa.
— Agora, imaginem que eu filmei vocês correndo. Quando vocês estavam dando o passo, quando o pé da frente encostou no chão, eu apertei o botão da pausa, no vídeo. O que é que vocês vêem. Descrevam, falem para mim, como é que vocês estavam nessa posição? Qual é a imagem que vocês vêem?
— A perna do chão, esticada, e a de trás, no ar, estava dobrada.
— Que mais? Quem pode ajudar o W. a responder?
— Uma perna estava na frente, a direita, por exemplo, e o braço do outro lado também. Igual quando a gente anda.
— Então, é isso aí que vocês vão fazer. Só que, tem que ser em ritmo lento, bem lento.

Cronometrei o exercício e comuniquei a eles o tempo que levaram para atravessar a quadra. Nos primeiros momentos, estavam muito agitados. Riam sem parar, não conseguiam manter-se equilibrados, alguns chegaram a simular uma queda em câmera lenta, rolando no chão. Pedi, então, que fizessem o mesmo percurso, procurando levar o dobro do

tempo gasto na primeira vez. Segui assim, sucessivamente, até que ficassem um pouco mais calmos, pois, realmente, o T'ai Chi Chuan não é familiar à maioria das pessoas.

O relaxamento, a calma, a perseverança, o autocontrole e a paciência (aspectos básicos desenvolvidos nessa arte) não fazem parte de nosso cotidiano; o estresse elevado, mantido por longos períodos de tempo, tem sido causa freqüente de doenças psicossomáticas que não atingem apenas os adultos, mas as crianças também. Estamos habituados a falar do "corre-corre", como se fosse algo corriqueiro em nossas vidas.

A ansiedade gerada por esse "estilo de vida", todavia, tem conseqüências desastrosas para o processo de aprendizagem. "Julgando com base na atividade das ondas cerebrais", afirma Wilber, "a ansiedade assemelha-se à estática — um estado ruidoso, arrítmico"[86]. Por isso, aponta o autor, há que se investir seriamente nos métodos de ensino que visam "promover nos estudantes estados harmoniosos, relaxados, por meio de técnicas de concentração ou meditação, *biofeedback*, ou combinações de música e exercícios de respiração como as utilizadas pela sugestologia"[87].

O T'ai Chi Chuan é um desses métodos. É uma estratégia de auto-observação através de movimentos encadeados, que fluem naturalmente, a partir do momento em que se consegue superar as dificuldades iniciais da prática. Tais dificuldades, explica Despeux, ocorrem principalmente porque o ocidental "não compreende que o mais importante não é o resultado, mas o gesto em si mesmo, a atenção que lhe confere. Essa atenção não deve ser um esforço, mas uma abertura para uma percepção diferente das coisas"[88]. De maneira sutil e eficaz, essa arte leva ao aprimoramento da percepção humana, seguindo a trajetória "consciência corporal ⇨ consciência ecológica".

---

86 WILBER, KEN (Org.). ***O paradigma holográfico e outros paradoxos:*** *explorando o flanco dianteiro da ciência.* São Paulo : Cultrix, 1994 p. 15.
87 Idem, ibidem.
88 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan:*** *arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 125.

Na Educação, desenvolver e aprimorar a percepção é um fator de importância incontestável. O ser humano está continuamente processando informações, a fim de aprender ou desempenhar com sucesso qualquer atividade. "O primeiro passo mais crítico neste processamento é a detecção da informação disponível para o indivíduo"[89] — detecção esta que depende, necessariamente, da integração sensorial, motora, psíquica e afetiva. Está claro, portanto, que a aprendizagem será melhor sucedida, quanto melhor for a habilidade de o aprendiz detectar e processar informações próprio e exteroceptivas, tomando consciência dessas suas percepções. Uma função do T'ai Chi Chuan, como já foi apresentado, é justamente chamar a atenção para essa tomada. Ao coordenar, lentamente, movimentos, respiração e concentração na ação em si, o praticante percebe todo o processo de enrijecimento muscular e relaxamento presentes no movimento, a adaptação postural necessária para seu equilíbrio, a influência da respiração na execução perfeita do deslocamento corporal... Como Wallon[90] afirma, o movimento entra na vida psíquica e contribui para o seu desenvolvimento, apenas quando há uma *relação exata* entre cada sistema de contrações musculares e as impressões correspondentes. Com o T'ai Chi, essa relação é mais facilmente trazida para o consciente.

Passada a fase de adaptação dos alunos a esse novo estilo de Kung Fu, a maioria demonstrou-se predisposta a vivenciar as atividades que eu propunha. Uma maneira que encontrei para ensinar-lhes o T'ai Chi, lançando mão de seus conhecimentos prévios, foi pedir-lhes para executar o kati — que, no estilo externo de Kung Fu, é executado em alta velocidade — o mais lentamente possível.

> — Cada um vai fazer o kati sozinho, bem devagar, o mais devagar que conseguir. Procurem não olhar para os colegas. Concentrem-se no que estiverem fazendo, senão vai ser mais difícil conseguir fazer o exercício. Então, quando vocês estiverem fazendo o kati, imaginem que vocês podem ver o ar passando pelos seus braços,

---

89 MAGILL, Richard A. ***Aprendizagem motora:*** *conceitos e aplicações.* São Paulo : Edgard Blücher, 1986, p. 54.
90 WALLON, Henri. ***A evolução psicológica da criança.*** Rio de Janeiro : Editorial Andes, s/d.

pelas suas pernas, pelo seu corpo, como se vocês estivessem dentro da água. Tentem tocar o ar, sentir o ar ... empurrem, puxem, desloquem o ar enquanto vocês estiverem se movimentando. Vamos tentar?

Ótimo. Agora, deixem uma palma da mão de frente para a outra, como se vocês estivessem segurando uma bexiga de ar. Segurem com cuidado para não estourar, heim! Estão sentindo a bexiga entre as mãos? Então, brinquem com a bexiga, sem deixar que ela caia. Estique, esprema, empurre, puxe a bexiga...

Entusiasmados com as experiências vividas a cada instante, agiam como se estivessem em outro mundo — um mundo inusitado.



Foto 40: Exercícios de T'ai Chi.



Foto 41: Concentração ao desenvolver a sensibilidade.



Foto 42: Detalhe das mãos.

Dentre seus comentários, destaco alguns:

— Senti direitinho o ar mexendo, como se ele fosse mais duro.
— Comecei a ouvir todos os barulhos do meu corpo. Era como se eu fosse uma máquina trabalhando por dentro. Deu para ouvir o coração batendo no ouvido... parecia um tambor.
— E eu senti o sangue passando na veia do pescoço e o estômago mexendo sem parar, roncando que nem um trovão.
— Minha mão esquentou, parecia que estava queimando. Senti meus dedos esticando, como se eles fossem uma torneira aberta, saindo um monte d'água.
— Sabe quando a gente coloca um imã perto do outro, virado ao contrário. Minha mão parecia isso. Dava a impressão que tinha alguma coisa no meio, e que eu não ia conseguir encostar uma palma da mão na outra.

A expressão do rosto deles era de espanto — muito espanto. Era a expressão de quem vê, pela primeira vez, uma estrela cadente ou um passe de mágica. A experiência foi tão marcante que, constantemente, eu os via ensinando alguns desses exercícios aos colegas de outras classes. Sob o ponto de vista do Pensamento Chinês e das artes marciais, os alunos estavam espantados com a descoberta do próprio *Ch'i* (energia, sopro). Despeux descreve este fenômeno, ao apresentar as três "forças" desenvolvidas por um praticante de T'ai Chi, que geram nele uma sensibilidade muito aguçada, fora do comum. A primeira dessas forças relaciona-se com:

> ... a sensibilidade das mãos, dos braços, depois de todo o corpo e de toda a pele. O calor que aparece por ocasião dessa tomada de consciência aguda das mãos e do corpo significa que os trajetos do sopro estão se desbloqueando no interior do corpo. Os mestres consideram o fenômeno a manifestação tangível da força interior denominada "força que adere" (*chan tie jing*). Desenvolvida e apurada por ocasião dos exercícios a dois, essa força apresenta analogias com o que chamamos no Ocidente o "magnetismo" do indivíduo.[91]

---

91 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan**: arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 84.

A segunda, é a "força que escuta". Implica a percepção não apenas do próprio corpo, mas também do outro e do espaço em que nos movimentamos, "até sentirmos o ar como se fosse água: o menor deslocamento do ar torna-se perceptível"[92]. Através desta força, o praticante é capaz de "escutar" (perceber e prever) qualquer movimento externo, mesmo antes de o mesmo ter se manifestado. A "força que compreende" advém do profundo conhecimento do outro, sabendo em que direção e com que intensidade ele emitirá sua força. A quarta, é a "força que evita", através da qual o "corpo inteiro, sensibilizado para a ação, adquire automaticamente os reflexos que lhe permitem pressentir e evitar o perigo"[93]. Por fim, Despeux apresenta a "força que transforma":

> Nessa etapa, o papel do adepto torna-se mais ativo. Não nos contentamos com evitar, mas nos esforçamos por transformar o desenrolar dos acontecimentos, ou melhor, por utilizar o ataque do adversário voltando-o contra ele, ou então por deixar-lhe a força cair no vazio e anular-lhe assim o efeito, ou ainda por mudar a direção dessa força e utilizá-la em nosso proveito.[94]

Realmente, o T'ai Chi permite uma tomada de consciência das informações proprioceptivas, auxilia com que a percepção do mundo se torne mais apurada e, com a evolução dos treinamentos em duplas, gera harmonia e a cooperação entre os praticantes.

Pude notar isso, principalmente em relação à harmonia que gradativamente tomou conta da classe. Os alunos tinham comportamentos de cumplicidade, observáveis no dia-a-dia da escola. Nas discussões, nos encerramentos das aulas, procuravam mais ajudar os colegas a expor suas idéias do que combatê-las ou criticá-las. Quando algum aluno tentava expor seu ponto de vista, mas não usava palavras adequadas para transmitir suas idéias, os colegas não mais zombavam nem impunham suas opiniões; eles procuravam ajudar o amigo a se expressar melhor. Quando tinham opiniões contrárias sobre um determinado assunto,

---

92 DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan**: arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993, p. 84.
93 Idem, p. 85.
94 Idem, p. 84.

conversavam sem alterar o tom da voz e esclareciam suas idéias, até que os colegas concordassem, ou que assumissem, realmente, que têm opiniões diferentes.

Dessa forma, agiam conforme toda a filosofia da arte marcial. Posicionamentos *Yin* e *Yang* se complementavam para construir uma nova visão de mundo. Quando um aluno agia de forma exageradamente *Yang*, os colegas mantinham-se *Yin* até que o amigo encontrasse um equilíbrio. Quando outro se demonstrava demais *Yin*, os amigos mais *Yang* aproximavam-se para contrabalançar.

Alguns professores ficaram impressionados com as mudanças ocorridas no comportamento dos alunos. Segundo eles, a classe havia se tornado mais calma, cooperativa, "5ªC: quem te viu e quem te vê!", brincavam. Curiosos em conhecer um pouco dessa arte, os professores pediram que eu lhes desse algumas "aulas particulares". Assim, no final do mês de outubro, às quintas-feiras, durante o recreio, eu passei a me reunir com os professores do período vespertino, na biblioteca, para praticarmos. Como a janela da biblioteca dá para o pátio dos alunos, estes se amontoavam do lado de fora para nos observar. Pela janela mesmo, pediam-me para participar da atividade.

Devido à iniciativa dessas pessoas, a escola toda acabou se envolvendo com o T'ai Chi Chuan. A proposta: às sextas-feiras, durante o recreio, haveria prática aberta aos professores, alunos e funcionários. Como forma de incentivo à iniciativa, a direção destinou um dos pátios internos exclusivamente para a atividade, deixou a aparelhagem de som à disposição e ampliou, para 30 minutos, o intervalo das aulas naqueles dias.



Foto 43: Professora e alunos de outras classes fazem exercícios de aquecimento (rotação do quadril).

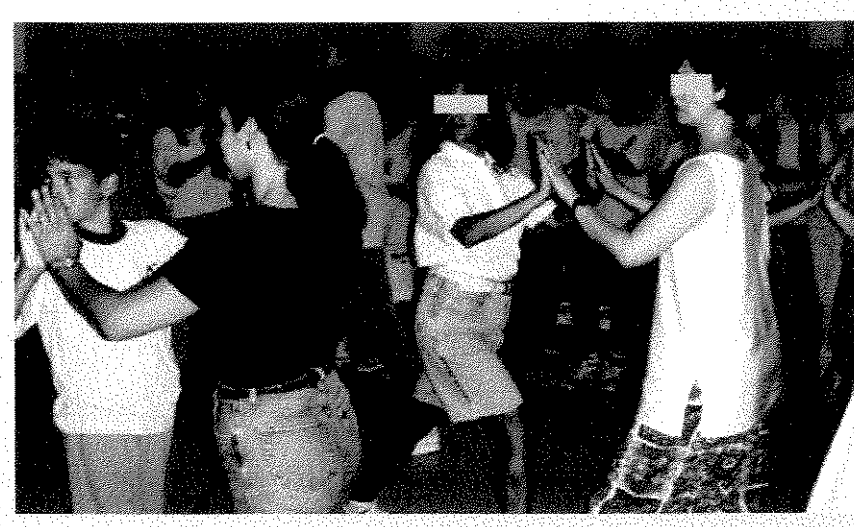


Foto 44: Alunos, professoras, funcionários e direção unem-se para fazer exercícios de T'ai Chi em duplas.

4.8. O encerramento do ano

Na penúltima semana do ano, haveria uma festa de comemoração da entrega do R.G. escolar, com a presença de todos os alunos, professores e funcionários da escola. Aproveitando a oportunidade, agendamos, para a mesma data, uma apresentação de Kung Fu.

Foi mais um momento de entusiasmo. Toda a classe se comprometeu com a apresentação, seja para ajudar em sua elaboração, como para fazer a demonstração propriamente dita, diante do público. Treinaram fora dos horários de aula, tanto na quadra da escola quanto nas ruas do bairro ou na casa dos colegas. Quando tudo estava resolvido, foram à minha casa para imprimir, com letras garrafais, o provérbio que decidiram mostrar na hora do encerramento.

— A gente vai fazer assim, psôra: no final da apresentação, a gente faz a pirâmide de três alturas, daí o Z. segura a placa, bem no alto, pra todo mundo ver o provérbio. Vamos fechar com chave de ouro!

Pelo menos uma vez ao mês eles iam à minha casa, seja para ver fotos da China, tirar alguma dúvida sobre o Kung Fu ou simplesmente para dizer "olá". Em grupos de três ou quatro, eles freqüentemente "apareciam", por algum motivo. Com a montagem da apresentação, porém, essa freqüência aumentou consideravelmente. Passavam pela minha casa, em média, três vezes por semana. Embora o ano estivesse no fim, eles ainda mostravam-se dispostos a empreender tarefas relacionadas com o Kung Fu. Isto era algo que chamava minha atenção. Enquanto eu mesma estava cansada (típico esgotamento do final de um ciclo), eles ainda estavam animados. Talvez um dos fatores que tenha contribuído para esta dedicação, seja a confiança que depositei neles desde que o ano começou:

— Tenho certeza que vocês podem fazer isto.
— Tenho certeza que vocês vão conseguir.
— Acho que vocês conseguem fazer sozinhos, mas, se precisarem da minha ajuda, estou aqui.
— Vocês já sabem muitas coisas do Kung Fu. Agora é melhorar. Lembram do provérbio? "Jade sem polimento não brilha". É hora de fazer brilhar!

Desde o começo, eu os elogiava claramente, mas apontava também as suas falhas, procurando deixar claro que as dificuldades das tarefas ou das situações são transitórias:

— Não tem importância. Assim está muito bom. Lembra como era quando vocês começaram a fazer isso? Então. Vocês têm que ver que melhorou demais — mais até do que se pode esperar, afinal de contas vocês não treinam Kung Fu todo o dia, não é mesmo? Eu também acho que assim ainda não está bom, porque vocês podem fazer melhor. Mas, vão com calma: "Uma jornada de mil léguas começa com um passo", lembram?

— Ô, tchurminha, vocês estão impossíveis hoje. Desse jeito não vamos conseguir desenvolver nada. Na semana passada saiu tudo jóia e a gente conseguiu aprender um monte de coisas. O que é que aconteceu hoje, heim? Viram algum passarinho verde é? Vocês não são assim! Porque é que vocês estão assim. O próximo que fizer bagunça eu vou levar pra casa e pôr na sopa pra fazer a minha janta, combinado?

Brincando e usando o bom-humor para lidar com situações que, geralmente, são consideradas tensas — por exemplo, diante da dificuldade de os alunos serem disciplinados, atentos, organizados, estudiosos, persistentes, respeitadores e assim por diante — conquistei a fidelidade deles no processo de aprendizagem do Kung Fu. As situações conflituosas não eram combatidas, como se os alunos fossem meus adversários, "ameaçadores inimigos" (*Yang* versus *Yang*). Eram encaradas com seriedade, sim, mas também com alegria. Isso traz leveza para as situações difíceis, torna o ambiente relaxado, tranqüilo, e, justamente por isso, permite uma solução mais adequada ao problema. Apostando no sucesso dos alunos e na permanente mutação, inverte-se a maneira negativa como são tratados os obstáculos. Zelan, estudando casos de crianças e jovens que, deliberadamente, decidem não saber, aponta:

> ...**não pode haver regra melhor para o trabalho com jovens que se recusam a aprender do que seus psicoterapeutas ou professores demonstrarem que eles podem superar os impedimentos à aprendizagem**, que eles próprios criam. (...)
> Se ele opera mudanças na escola, é porque percebe seus professores como pessoas que o ajudam e merecedoras de confiança, ao invés de vê-los como céticos ou opositores. Ou então ele muda, porque seus

professores percebem-no como cooperativo e confiável.[95] (grifo nosso)

Deliberadamente, os alunos da "pior 5ª série" da escola, decidiram aprender.



Foto 45: Reflexões durante o planejamento da apresentação.

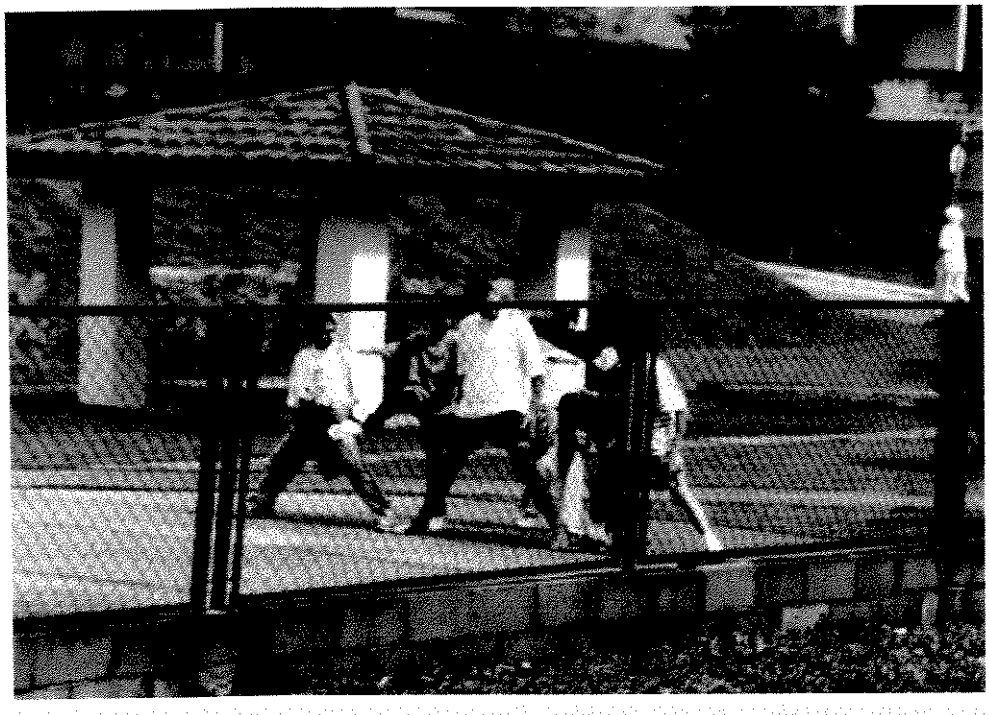


Foto 46: Flagrante de um treino fora da escola.

95 ZELAM, Karen. ***Os riscos do saber:*** *obstáculos do desenvolvimento à aprendizagem escolar.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. p. 322.

O planejamento da demonstração foi evoluindo com grande rapidez. Quando estava quase pronto, decidiram que deveria contar com a apresentação de um narrador. As primeiras idéias deles, nasceram numa folha de papel de pão. Passadas para um caderno, tornaram-se uma redação que, quando chegou às minhas mãos, pouco sobrara para que eu corrigisse: "caros amigos", vírgulas, conectivos, algumas palavras mais requintadas, uma data da qual eles não se recordavam. Foram estas as minhas contribuições para o "texto do narrador" que, transcrevo a seguir:

Caros amigos:
Durante este ano, a 5ª C passou por uma experiência um pouco diferente. Nas aulas de Educação Física, aprendemos o Kung Fu, que é uma arte milenar chinesa.
A palavra Kung Fu significa "ter habilidade para executar alguma coisa". Por isso, tudo aquilo que nos propusermos a fazer, devemos fazer da melhor maneira possível. Devemos sempre ser o melhor que formos capazes. O Kung Fu, não é uma arte que ensina apenas ataque e defesa. Ensina a nos concentrar e a dominar melhor nosso equilíbrio, ficar mais calmo e não ser violentos.
Nas aulas, discutimos provérbios chineses, aprendemos um pouquinho da história e da língua chinesa. Conversamos sobre os movimentos que aprendemos e também sobre as coisas certas e erradas que acontecem nas aulas e na nossa vida em geral.
Até comer com palitinho nós aprendemos!
Hoje é um dia muito especial. É o dia em que recebemos o nosso RG escolar, a nossa identidade de estudantes. Neste dia de festividade, preparamos uma singela apresentação.
Não é uma apresentação de profissionais. Mas, como o próprio Kung Fu nos ensinou, procuramos fazer o melhor possível.
O que vocês verão agora é uma pequena parte de um Kati - nome dado a uma seqüência de movimentos.
Este Kati que será apresentado chama-se Tan Tuei (que significa: chute elástico). Foi criado no século XVI (dezesseis), transmitido de pai para filho, de geração para geração, e hoje em dia é muito comum entre os praticantes de Kung Fu.
(apresentação das meninas)
Apresentaremos agora uma luta combinada com bastão, que foi criada pelos próprios alunos.
(apresentação dos meninos - bastão)
Dentro do Kung Fu, os exercícios acrobáticos são também muito comuns, mas, para aprendê-los é preciso um mínimo de segurança, muita seriedade e bastante concentração. Para elaborar essas

pirâmides, tivemos que ajudar os colegas. Nos treinos, se um de nós falhasse, a pirâmide inteira desmanchava.

Agora mostraremos duas pirâmides humanas, que nós mesmos criamos especialmente para o dia de hoje.

(Meninas e meninos apresentam pirâmides)

Para finalizar, gostaríamos de deixar uma mensagem: "O RG escolar é um documento muito importante, escrito num pedaço de papel. Mas o nosso verdadeiro papel de estudantes está escrito dentro dos nossos próprios corações."

(Meninas e meninos apresentam a pirâmide final, segurando a placa com o provérbio: "Quem quer, realmente, faz".)

Muito obrigada a todos.



Foto 47: Meninas apresentando o "Tan Tuei" (kati).



Foto 48: Após a apresentação do Kati com bastão, a aluna cumprimenta o público.



Foto 49: Uma única pirâmide formada por 19, dos 38 alunos da 5ª C.



Foto 50: Na pirâmide de encerramento, um aluno (ao centro) apresenta à escola uma placa com o provérbio chinês: "QUEM QUER REALMENTE, FAZ."

A apresentação da 5ªC foi bastante comentada durante aquela última semana do ano letivo. Elogios vinham de toda a parte. Até a postura corporal da turma estava diferente, refletindo, claramente, a elevação de sua auto-estima: a cabeça mais erguida, a coluna ereta, os olhares mais alegres. Com a autorização da diretora, os alunos afixaram a placa, exibida na apresentação, numa das paredes do pátio interno da escola. Escolheram um dos pontos mais visíveis pois, assim, qualquer um que passasse por lá, poderia ver "a placa da 5ªC".

Pude perceber, diante dessas atitudes, que os alunos estavam felizes em poder mostrar (e, assim, provar!) às pessoas, que eles possuem qualidades, que são capazes de empreender algo positivo, pró-social, "pró-educacional", enfim, que conseguem atingir o máximo de seu potencial, desde que lhes seja dada oportunidade de movimento.

No último dia de aula, quando entrei na classe, uma mensagem estava escrita na lousa. Mais do que qualquer consideração ou análise científica que eu venha a fazer dos resultados desta pesquisa, creio, ou melhor, tenho certeza que essa simples frase expressa, da maneira mais fidedigna possível, o "estado de espírito" que, juntos, alcançamos:

Professora

sentiremos saudades das suas aulas

5ª C

4.9. Resultados

Deixei para o final deste capítulo a comparação entre o pré e o pós-teste, bem como entre o resultado final do rendimento escolar obtido pelos grupos experimental e de controle, pois os dados obtidos refletem o patamar ou estado alcançado pelo grupo experimental no experimento. Não digo "resultados" enquanto o "final de um processo", mas como um elemento diagnóstico que sirva para retroalimentar o processo.

Abordarei, primeiro, os dados referentes à comparação entre os resultados finais do rendimento escolar dos grupos experimental e de controle. Observemos a seqüência de gráficos a seguir:

Quadro 1: Seqüência de gráficos de comparação entre os resultados finais do rendimento escolar (conceitos A, B, C, D e E), obtidos pelo GE, GCI e GCII, em cada uma das disciplinas.

Gráfico 2:

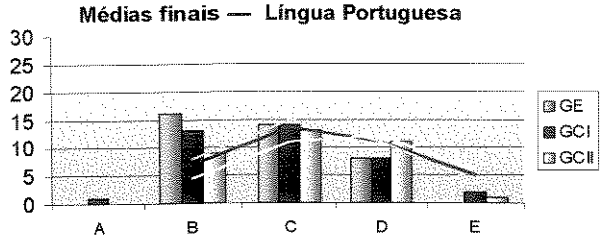


Gráfico 3:

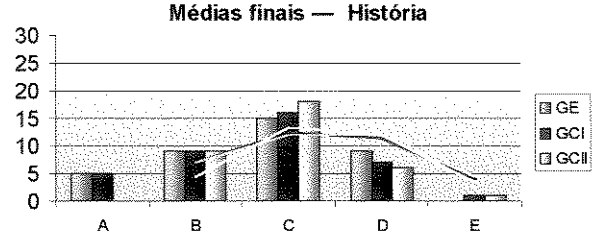


Gráfico 4:

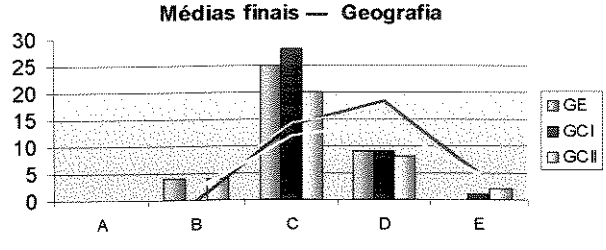


Gráfico 5:

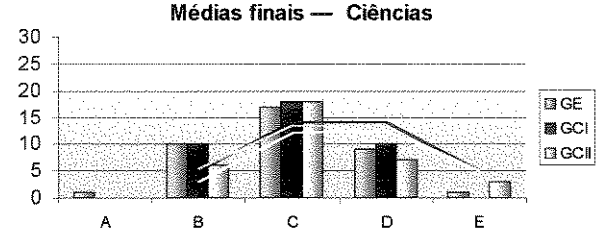


Gráfico 6:

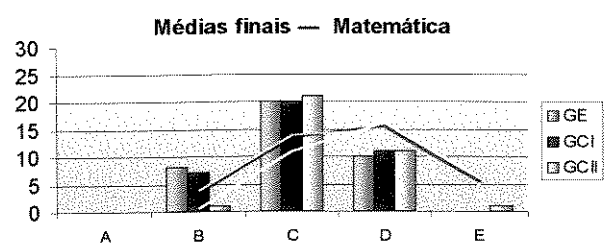


Gráfico 7:

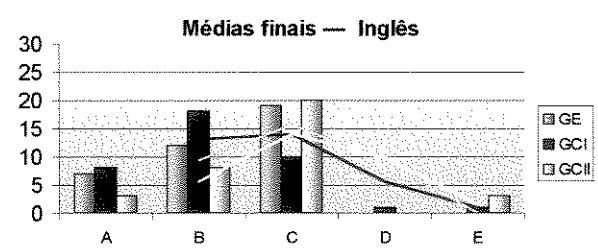
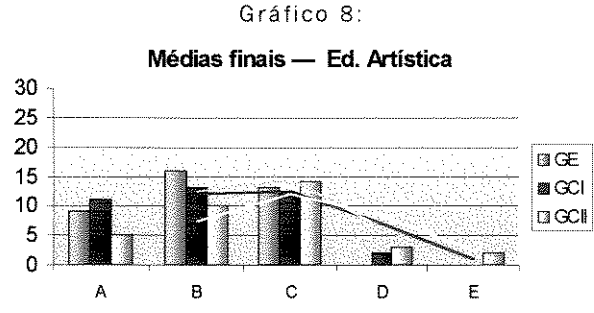


Gráfico 8:



Os gráficos apresentados permitem uma visualização dos dados e servem de apoio para a análise dos resultados que será feita a seguir. Cada um deles refere-se a uma disciplina específica. As barras verticais representam a somatória de médias finais (A, B, C, D e E) atingida pelo Grupo Experimental (azul), pelo Grupo Controle I (vermelho) e pelo Grupo Controle II (amarelo). As linhas de tendência (igual correspondência de cores) permitem visualizar, de outra forma, a distribuição das mesmas médias atingidas pelos grupos.

Tomemos como exemplo o Gráfico 2, referente a Língua Portuguesa. Observando-se as barras, o único aluno que atingiu média A era do GCI. Quanto às médias E, o GCI teve duas e o GC II, uma. A maioria dos resultados finais dos três grupos, portanto, concentraram-se entre as médias B, C e D. No GE, dezesseis alunos obtiveram médias B (três acima do GCI e 7 acima do GCII). Quatorze alunos do GE, quatorze do GCI e treze do GCII atingiram médias C. Tanto no GE quanto no GCI, oito alunos atingiram o conceito D. No GCII este conceito foi atingido por 11 alunos.

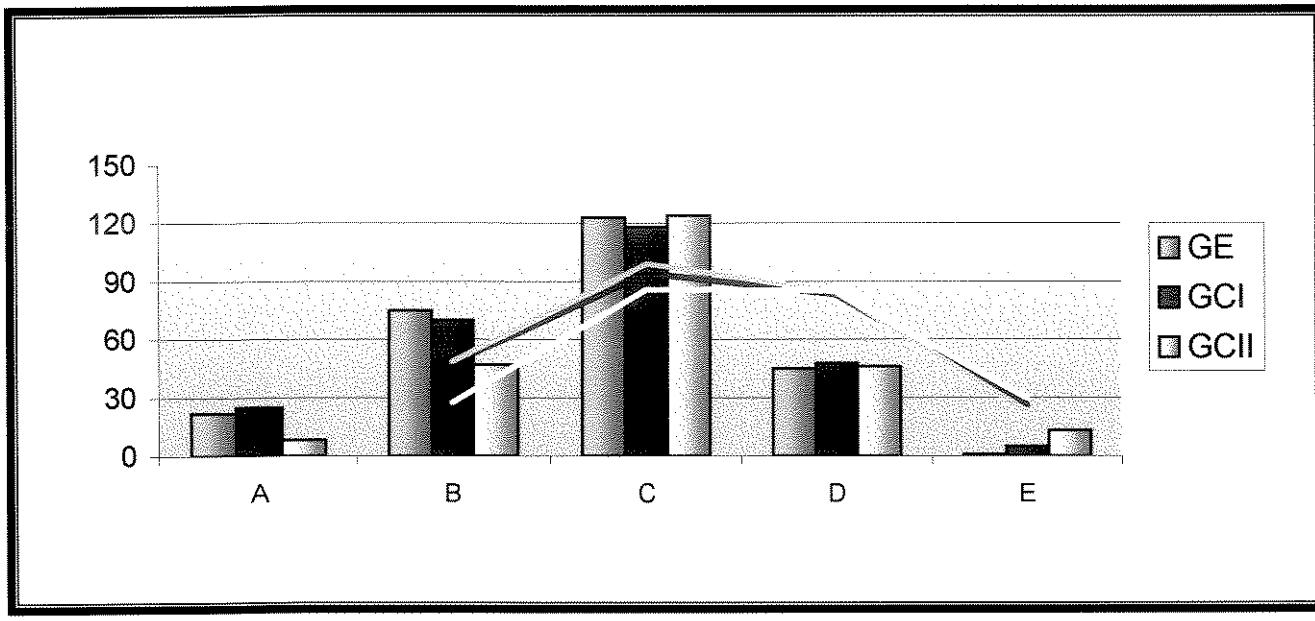
De maneira geral, pode-se dizer que, em Língua Portuguesa, o GE teve melhor rendimento que os demais, embora a diferença entre os grupos seja mínima. Esta afirmativa é comprovada pela linha de tendência, que demonstra que este grupo atingiu maior número de conceitos B e C que os outros dois, e menor quantia de conceitos D.

Para os demais gráficos, deve-se proceder o mesmo tipo de análise, tanto para as barras quanto para as linhas de tendência. Ressalto que os resultados obtidos em Educação Física não foram considerados no presente trabalho, em virtude de os critérios de atribuição não terem sido explicitados pelo professor titular da disciplina. Assim, as médias finais dos alunos, nesta disciplina, estão descartadas dos instrumentos de testagem da pesquisa.

Observemos, agora, o Gráfico 9, que compara os resultados finais do rendimento escolar (conceitos A, B, C, D e E), obtidos pelos grupos no total de disciplinas. Esse gráfico reflete a somatória de

conceitos A atingidos em todas as disciplinas pelos grupos experimental e de controle I e II.

Gráfico 9: Comparação entre as somatórias dos conceitos (A, B, C, D e E), obtidos nas disciplinas pelos grupos experimental e de controle I e II.



Como se pode notar, tanto ao observar as barras quanto as linhas de tendência, o GE teve um desempenho ligeiramente melhor que os grupos de controle I e II, e o GCII apresentou o rendimento mais baixo dentre os grupos. Todavia, a discrepância não foi significativa; a diferença entre os resultados obtidos pelas classes, aliás, é mínima.

Tal análise poderia levar à afirmação de que esta pesquisa não teve os resultados esperados na variável "rendimento escolar". Em palavras mais claras, que o Kung Fu não influenciou positivamente o desempenho dos alunos em sala de aula. Entretanto, lembro que a 5ª C foi apontada, pela direção, pelos professores, pela secretaria e pelos

próprios alunos, como "a pior classe de 5ª série" daquele ano. Isso leva à conclusão de que o resultado final que o GE efetivamente atingiu, com certeza, foi superior ao que era esperado no início do ano.

Afirmar que "O Kung Fu" foi o único fator que determinou o bom aproveitamento do GE nas disciplinas seria um grande reducionismo, e uma pretensão ainda maior. Mas, considerando que somos todos sistemas encaixados dentro de sistemas, numa teia de relações interdependentes, é possível concluir que o Kung Fu foi um importante fio dessa intrincada rede.

Além da comparação entre o rendimento escolar dos grupos, o outro instrumento de testagem, considerado nesta tese, foi uma entrevista realizada com os alunos. Como já foi relatado neste capítulo, três perguntas idênticas foram feitas ao total de alunos do GE e a uma amostra de 25% do GCI e do GCII, tanto no pré quanto no pós-teste, e uma pergunta-extra foi feita exclusivamente ao GE:

- Pergunta 1: "O que significa, para você, uma atividade física?"
- Pergunta 2: "Você faz alguma atividade física?"
- Pergunta 3: "Você se cuida? Como?"
- Pergunta-extra ao GE (pré-teste): "O que você espera do Kung Fu?"
  (pós-teste): "Como foi, para você, o Kung Fu?"

As respostas foram classificadas da seguinte maneira:

Categoria	**Especificação**	**Exemplos** (transcrição de falas de alunos)
Saúde Física	Cuidados com o corpo físico, em termos anatômicos e funcionais.	"É bom para os músculos... os ossos... deixa o coração batendo direitinho." "As pernas ficam mais fortes e eu não fico com a coxa tão mole..."
Saúde emocional	Bem-estar pessoal (afetivo e emocional). Catarse.	"Fico mais calmo, ponho a raiva pra fora." "Eu não brigo tanto, porque eu entendo o que acontece dentro da gente".
Atividade intelectual	Raciocínio lógico, memorização, avanço intelectual, estudos.	"...faz bem pra cabeça... a gente pensa melhor..." "É mais fácil estudar depois, fica mais fácil a cabeça entender as coisas."
Higiene	Limpeza do corpo e cuidados com ferimentos.	"Corto as unhas... lavo o cabelo." "Passo mercúrio quando ralo o joelho..." "Passo talco no pé pra não dar frieira..."
Alimentação / dieta	Pré-teste (GE, GCI e GCII): Cuidados alimentares por motivos estéticos.	"Não como muito pra não ficar gordo". "Eu faço regime direto, porque minha mãe fala que eu tô uma bola. É feio, não é?" "Coca-cola, nem pensar: dá celulite até dizer chega"
	Pós-teste (GE e GCI): cuidados alimentares também por motivos de saúde.	"Tento comer mais legumes, tomar mais água... pro corpo ficar melhor." "Salgadinho, todo dia, eu não como mais." "Como mais fruta do que doce, na sobremesa."
Tomar medicamentos	Ingestão de remédios para curar doenças e cessar dores	"Tomo novalgina quando dói a cabeça." "Tomo aspirina pra gripe." "Vou na farmácia pegar o remédio certo."
Educação Física Escolar	Pré-teste (GE, GCI e GCII): participação ativa e freqüente desta disciplina.	"Jogo vôlei na aula de física..." "Quando tem aula de física, eu sempre vou. Adoro quando tem queimada."
	Pós-teste (GE): identificação do Kung Fu como conteúdo desta disciplina.	"Eu acho que todo professor de educação física tinha que dar Kung Fu também." "É bom não ter só vôlei na Educação Física." "Foi um tipo de Educação Física bem diferente."
Esportes	Esportes e danças praticados livremente ou em academias e clubes.	"Jogo vôlei e basquete lá na rua de casa." "Eu faço jazz junto com a minha mãe, em casa." "De sábado, eu jogo bola no campinho." "Correr, adoro. Vou correr na maratona, um dia"
Lazer	Brincadeiras, jogos, caminhadas e passatempos em geral.	"Eu gosto é de brincar de 'mãe da rua'" "Vou andar na Serra quase todo dia." "Ando de bicicleta e de cavalo também."

Categoria	**Especificação**	**Exemplos** (transcrição de falas de alunos)
Artes plásticas e marciais	Faz ou pratica alguma de suas artes.	"Tô aprendendo a pintar quadro e pano." "Eu fiz Karatê uma vez, mas já faz tempo." "Eu jogo capoeira com uns amigos da rua." "Pego um papel e fico, horas, desenhando."
Socialização	Bem-estar social, aprimoramento de Relações interpessoais.	"Procuro fazer amigos, conversar mais..." "... a gente fica mais junto... entende mais... fica mais amigo um do outro." "Um ajuda o outro, quando o outro erra."
Defesa Pessoal	Pergunta-extra (GE): sair-se ileso, fisica-mente, de agressões.	"...não deixar ninguém bater em você..." "...aprender a se defender de ladrão..." "Acho que dá pra sair bem numa briga, não dá?"
Curiosidade	Pergunta-extra (GE): Interesse em conhecer "o novo".	"Eu tenho vontade de saber fazer Kung Fu." "Eu queria saber aqueles golpes... chutar lá no alto... dar aqueles saltos..."
Disciplina	Organização de ações e perseverança.	"A gente fica mais certo, tem mais disciplina, faz as coisas mais em ordem" "Eu tento arrumar todo o materiol primeiro, depois é que eu faço o dever num segundo, rapidinho."
Não/ Não Respondeu	Respostas negativas. Omissão de opinião ou silêncio, mesmo após a pergunta ser formulada novamente.	"Não" "Ah..." [suspiro] "Não sei!!!" Silêncio [erguendo ombros ou sobrancelhas, ou com expressão pensativa]

A tabulação destas respostas gerou os seguintes gráficos:

Quadro 2: Seqüência de gráficos de comparação entre os índices de respostas dadas pelos grupos experimental (100% dos alunos) e de controle I e II (25% dos alunos), nas entrevistas de pré-teste e pós-teste.

Gráfico 10: Resultados das Entrevistas - Pergunta 1

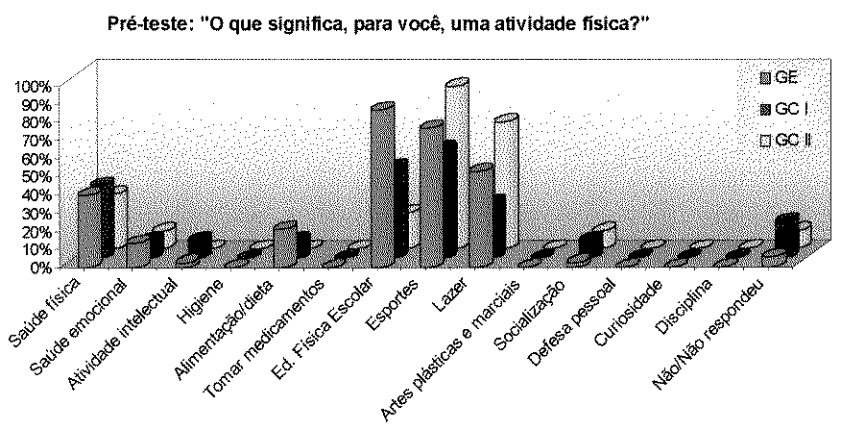
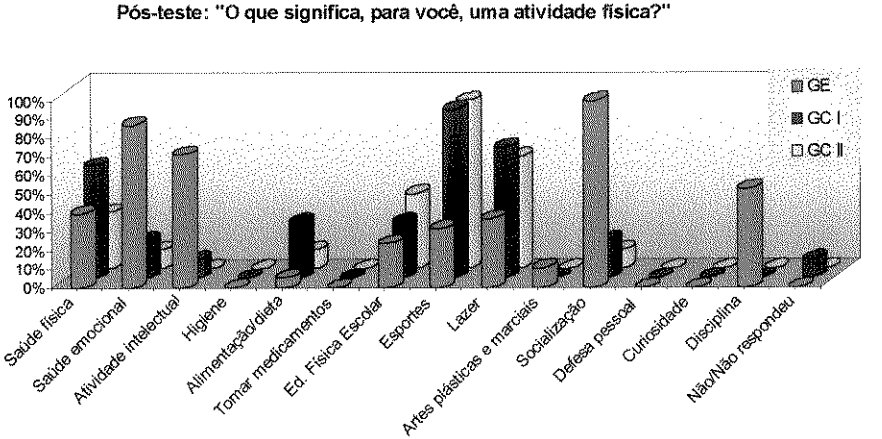


Gráfico 11: Resultados das Entrevistas - Pergunta 1



(Quadro 2: Continuação)

Gráfico 12: Resultados das Entrevistas - Pergunta 2

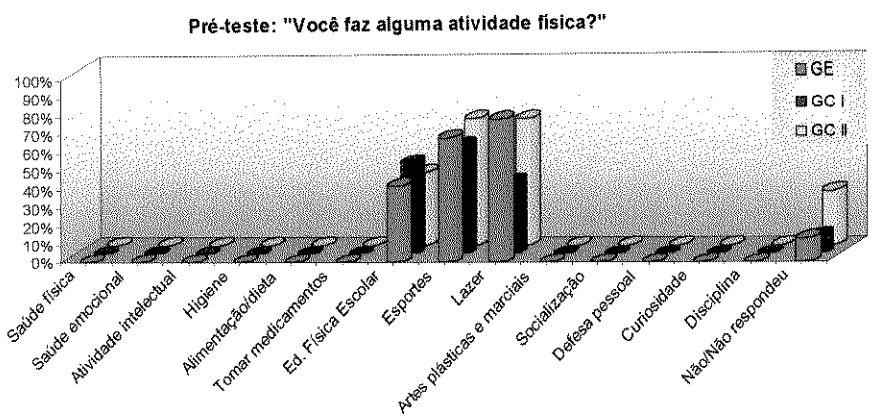


Gráfico 13: Resultados das Entrevistas - Pergunta 2

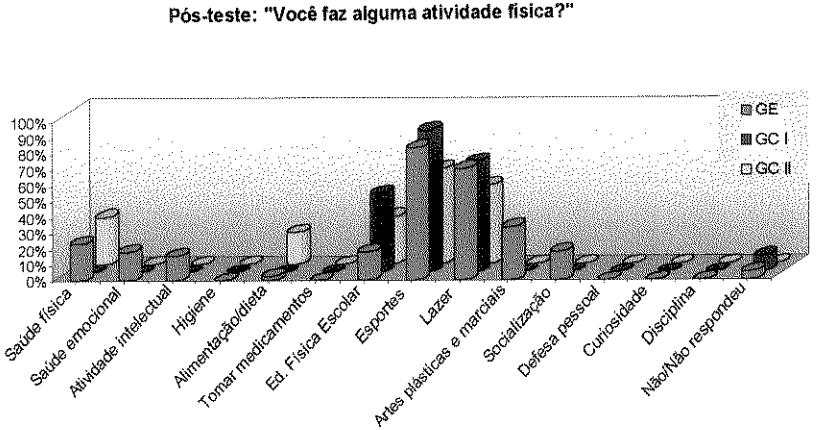


Gráfico 14: Resultados das Entrevistas - Pergunta 3

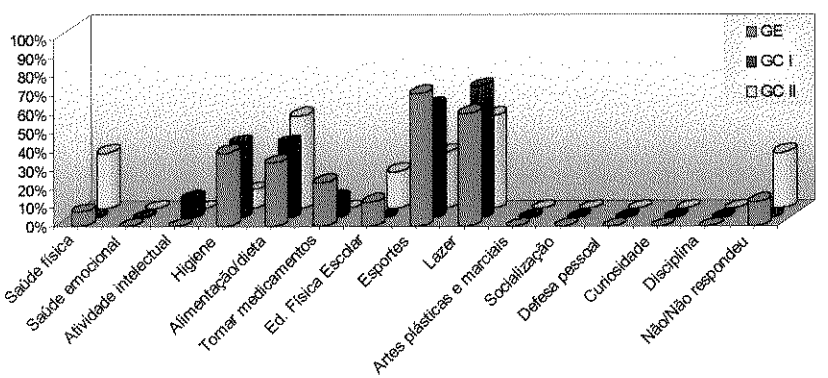
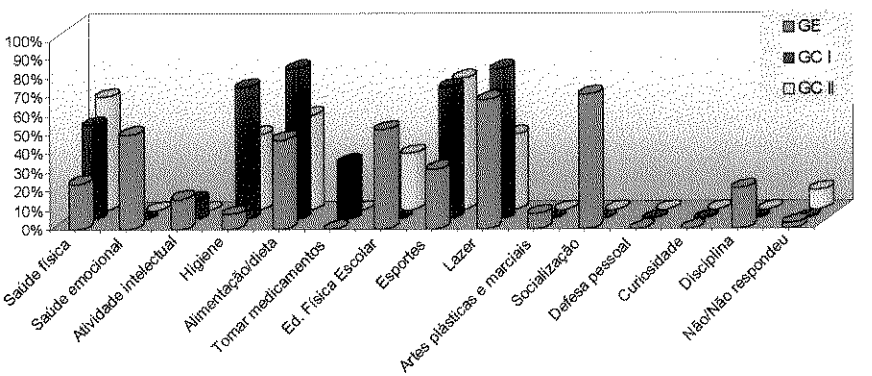


Gráfico 15: Resultados das Entrevistas - Pergunta 3



Os gráficos acima (de 10 a 15), representam os resultados das perguntas feitas aos três grupos, no pré e no pós-teste. Estão computadas as respostas de trinta e oito alunos do GE (100%), de dez alunos do GCI (25%) e dez do GCII (25%). Observando-se a estruturação dos gráficos, há casos onde uma determinada categoria de respostas não é adequada à pergunta em questão. Por exemplo, nos gráficos 12 e 13, ambos referentes à pergunta 2: "Você faz alguma atividade física", a categoria "tomar medicamentos" (ingestão de remédios para curar doenças e cessar dores), certamente é inadequada. Entretanto, para facilitar a comparação visual entre os gráficos, em todos eles foi mantida a mesma escala (de 0 a 100%) e a mesma seqüência de categorias, ainda que o índice de respostas ocorridas numa determinada categoria seja zero.

É importante esclarecer que todas as respostas dos alunos foram consideradas. Por exemplo, à pergunta 3: "Você se cuida", um mesmo aluno pode ter dado uma resposta que se refere a duas ou três categorias diferentes. Na transcrição abaixo, aponto as categorias nas quais enquadrei a resposta dada por uma mesma aluna do GCI:

> — Eu? Eu me cuido. Eu tomo banho todo dia, escovo os dentes, limpo embaixo das unhas... [categoria: Higiene] Eu também procuro fazer exercício, pro corpo ficar mais forte, não ficar com barriga, porque é muito feio quem não faz ginástica, a senhora não acha, professora? [categoria: Saúde física]. (...) ...e quando eu chego em casa, eu posso estar morrendo de calor, eu tomo é água. Não tomo refrigerante de jeito nenhum. Eu, heim! Minha mãe tem um monte de celulite por causa disso. [categoria: Alimentação/dieta, relacionada à estética]

Observando os gráficos do pré-teste (10, 12 e 14), percebe-se uma correspondência entre as respostas dadas pelos grupos. A única ressalva que poderia ser feita relaciona-se ao GCII (barras amarelas). Na pergunta 2 (Gráfico 12), 13% do GE e 10% do GCI responderam que não fazem nenhuma atividade física (ou, simplesmente, não responderam), contra 30% do GCII que deram a mesma resposta. No gráfico 14, os dados indicam que o GCII relaciona o "cuidar de si mesmo" com a saúde física e a alimentação ou dieta (em termos estéticos), enquanto que, nos outros grupos, esta resposta está mais vinculada ao esporte e ao lazer. Exceto

esses casos, a diferença de respostas entre os grupos é pouco significativa.

No pós-teste (gráficos 11, 13 e 15), os resultados demonstram uma diferença maior entre as respostas dadas pelos grupos.

Quanto à pergunta 1: "O que significa para você uma atividade física", o perfil das respostas dos grupos de controle manteve-se relativamente estável, ocorrendo algumas variações nos índices de respostas do GCI. Já no GE, ocorreu uma considerável elevação nas categorias "saúde emocional", "atividade intelectual" e "socialização"; a categoria "disciplina" surge com alto índice de respostas, e abaixam as ocorrências de respostas nas categorias "alimentação/dieta", "educação física escolar", "esportes" e "lazer".

Uma interpretação que se pode fazer dessa situação, é que os alunos do GCII mantiveram seu posicionamento quanto ao que significa, para eles, uma atividade física. O GCI passou a valorizar um pouco mais a alimentação:

> — Uma atividade física, pra mim, é jogar bola... jogar vôlei... [categoria: Esportes] ...É comer direito, também, pra não engordar... manter o físico bom... [categoria: Alimentação/dieta, relacionada à estética].

No GE, os alunos passaram a identificar as atividades físicas como ligadas, em primeiro lugar, ao bem-estar pessoal (autoconhecimento e elevação da auto-estima); depois, à melhoria das capacidades intelectuais (aprendizagem de conteúdos conceituais); em terceiro lugar o GE identificou atividade física à oportunidade de aprimorar o relacionamento interpessoal e, em quarto, à disciplina.

> — Uma atividade física, pra mim, é ficar bem... ficar feliz, [categoria: Saúde emocional]. Quando eu faço alguma coisa, não sei ... parece que eu guardo mais as coisas na cabeça, aprendo melhor na escola [categoria: Atividade intelectual].
> — Ah ... pra mim... é a gente poder fazer amigos de verdade e tomar conta, ajudar os que precisam de nós. [categoria: Socialização]

Quanto à pergunta 2 (Gráfico 13), as considerações a serem feitas referem-se ao GCII, que passou a relacionar o "fazer uma atividade física" com "manter o corpo em boa forma e funcionamento" e "alimentar-se", sendo que as respostas "Não/não respondeu" deixaram de ocorrer. O GCI apresentou um aumento no índice das respostas — as mesmas dadas no pré-teste. E o GE passou ampliou a quantidade de categorias de respostas, identificando o "fazer uma atividade física" com, por exemplo, fazer amigos (Socialização), fazer um trabalho manual ou uma arte marcial (Artes plásticas e marciais), estudar (Atividade intelectual), sentir-se bem internamente (Saúde emocional) e cuidar do corpo (Saúde física).

A última pergunta feita aos três grupos: "Você se cuida? Como?", GE e GCII diminuíram a quantidade de respostas "Não/não respondeu". O GCII manteve as mesmas categorias de respostas dadas no pré-teste, variando apenas na quantidade de ocorrências das mesmas. No GCI, surge a categoria "Saúde física" com uma alta freqüência (55%), apresentando elevação do índice de respostas dadas nas demais categorias. No GE, quatro novas categorias aparecem: "Saúde emocional", "Artes plásticas e marciais", "Socialização" e "Disciplina".

Da análise conjunta dos gráficos, depreende-se que o perfil das respostas dadas pelo grupo controle manteve-se estável, ou seja, as categorias do pré e pós-teste foram as mesmas, variando apenas o índice de ocorrências dessas respostas. Já o GE apresentou mais casos de diminuição do índice de ocorrência de respostas, mas, em contrapartida, aumentou o número de categorias de respostas dadas a cada uma das três perguntas iniciais. Lembro que estou me referindo ao "perfil" das respostas, ao todo, e não às mínimas partes, em casos isolados.

Isto posto, o perfil de respostas do GE foi o que mais sofreu alterações, ampliando a gama de alternativas com as quais os alunos relacionam as atividades físicas. Em outras palavras, o GE passou a ver, no ser humano, um pouco mais de integração motora, afetiva, cognitiva e social, caminhando para uma consciência mais ecológica, holística, sistêmica.

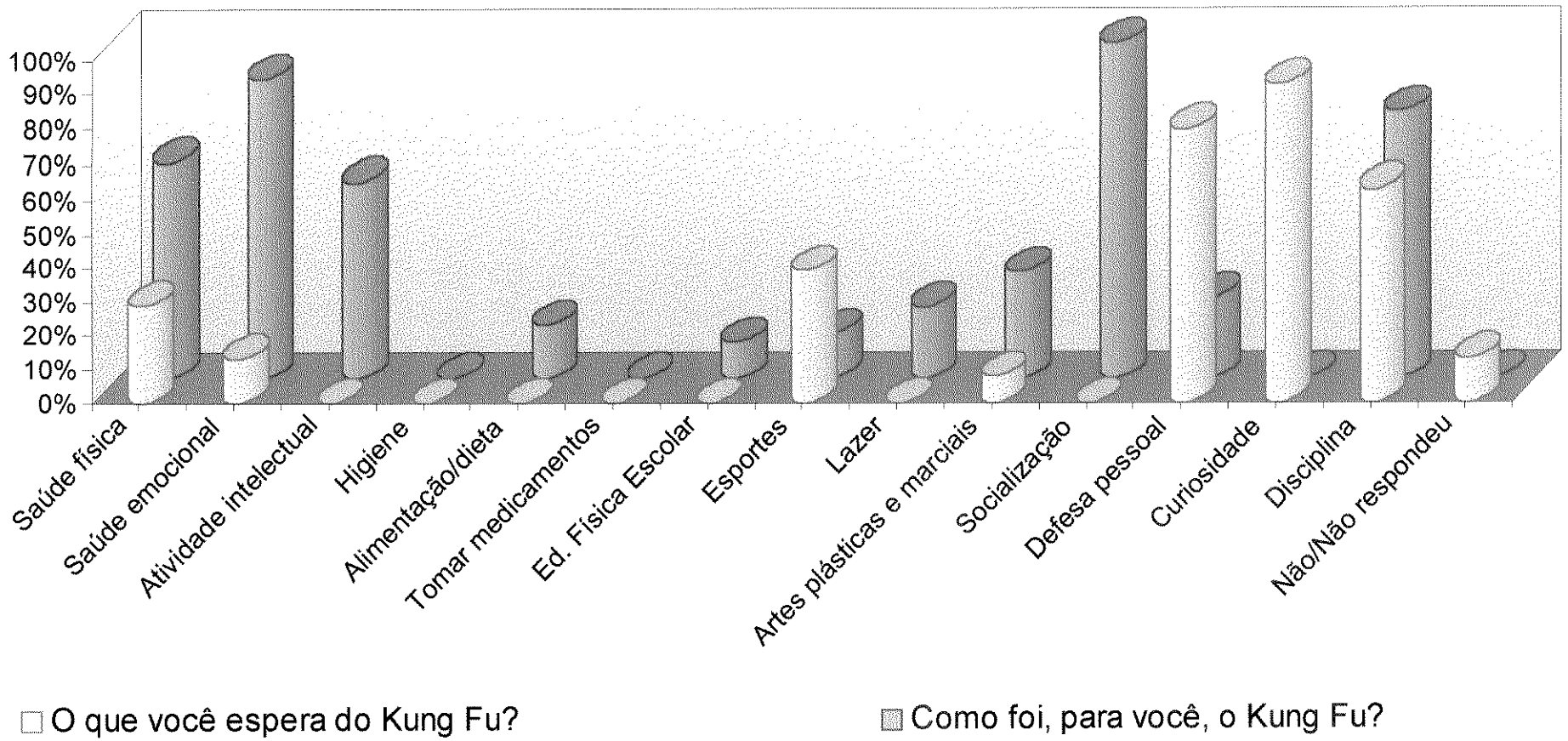
Para finalizar a análise dos dados coletados nessas três primeiras perguntas, é preciso considerar que eu, Luzia Mara, era a pessoa que estava entrevistando os grupos experimental e de controle — fator que poderia mascarar os resultados da pesquisa nas entrevistas. Então, por um lado, havia a possibilidade de que os alunos do GE respondessem "aquilo que a professora deles gostaria de ouvir". Por outro lado, havia a possibilidade de que os alunos dos grupos experimental I e II, por falta de liberdade, de intimidade ou proximidade afetiva com a minha pessoa, tivessem dado respostas menos criativas ou abrangentes que as do GE. Tais hipóteses foram levantadas antes que o pós-teste se realizasse, dando-me a oportunidade de tentar minimizar o problema. Assim, adotei um mesmo "padrão de falas e atitudes" para proceder as entrevistas, independentemente de qual grupo seria entrevistado.

— Oi, A., Tudo bem com você? (resposta do aluno). Você se lembra do começo do ano, quando nós conversamos e eu gravei algumas coisas que você falou? Então. Agora, nós vamos fazer a mesma coisa. Quer dizer, a mesma coisa não, né, porque agora a gente se conhece mais, já estivemos juntos várias vezes, então dá pra conversar melhor do que da outra vez... dá pra falar mais... E você já viu que este gravador não morde, não é mesmo? (risadas... fala do aluno...). Pois bem, A., eu gostaria que você falasse o máximo possível. Quanto mais você falar, melhor. É daquele jeito que você já sabe. Tudo o que vier na cabeça, tudo o que vier no coração, pode falar. Não tem certo, não tem errado. Eu só queria combinar uma coisa: que você fale o que VOCÊ pensa, tá legal. Eu quero a SUA opinião... quero saber o que VOCÊ acha... porque o que eu acho, eu já sei, e o que os outros acham, não interessa. Então, eu gostaria de saber de você, A., o que significa, para você, uma atividade física?

Ao fazer a pergunta-extra ao GE, frisei mais ainda:

— "Eu quero a SUA opinião, heim! Quero saber o que VOCÊ acha, não o que eu acho. Olha lá, heim! Não vale usar as coisas que eu falava nas aulas. Se eu quisesse isso, fácil, era só eu entrevistar eu mesma. Mas, como eu estou entrevistando você, quero saber: "Como foi, para você, o Kung Fu?"

Gráfico 16: Comparação entre os índices de respostas dadas à pergunta-extra, nas entrevistas de pré-teste e pós-teste, pelos 38 alunos do Grupo Experimental (100%).



Como apresentei na fundamentação teórica deste trabalho, as idéias preconcebidas e os paradigmas rígidos que trazemos conosco delimitam (e limitam) a visão que temos da realidade e não nos permite deixar que o *Tao* siga seu fluxo. Por isso, não formulei nenhuma hipótese formal, prévia, a ser confirmada ou negada após o experimento. Entretanto, eu trazia comigo algumas "intenções" em relação à introdução do Kung Fu na Educação, e à tomada de consciência dos alunos. O problema é que, tanto quanto os ideogramas, essas intenções também eram de difícil tradução, pois encontravam-se numa dimensão, a qual a linguagem humana não é capaz de atingir: a dimensão dos sentimentos. Somente no pós-teste e, mais especificamente, enquanto eu tabulava os dados que geraram o Gráfico 16, é que tomei consciência de que minhas intenções haviam sido atingidas.

Tentando fazer uma tradução aproximada, eu tinha a intenção de, através do Kung Fu e sua filosofia, modificar as situações educacionais de tal forma que os alunos se sentissem motivados a aprender (categoria "Atividade intelectual": 58%); que eles investissem na autodisciplina enquanto instrumento para atingir seus ideais (categoria "Disciplina": 76%); que vissem nos colegas de classe, e nos seres humanos, pessoas que dependem de outras pessoas, sempre (categoria "Socialização": 97%); percebessem que o bem-estar social e planetário depende, em grande parte, do bem-estar pessoal (categoria "Saúde emocional": 87%); e que eles considerassem que os domínios afetivo, cognitivo e motor são, na verdade, coevolutivos e interdependentes. As porcentagens de respostas das categorias demonstram que eles internalizaram não só a prática, os movimentos, mas, também, a filosofia do Kung Fu (categoria "Defesa pessoal": de 79%, no pré-teste, para 24%, no pós-teste).

Tal constatação imprime à pesquisa uma validade ecológica que, segundo Bronfenbrenner, refere-se à extensão em que a vivência dos sujeitos de uma investigação tem as propriedades previstas pelo investigador. Para o autor:

> A validade ecológica de qualquer esforço científico é questionada sempre que existe uma discrepância entre a percepção que o sujeito

> tem da situação de pesquisa e as condições ambientais pretendidas ou supostas pelo investigador. **Isto significa que se torna não só desejável como essencial levar em conta a maneira pela qual a situação de pesquisa foi percebida e interpretada pelos sujeitos do estudo, em qualquer investigação científica sobre o comportamento e o desenvolvimento humanos.**[96] (grifo nosso)

Considerando a afirmativa do autor, concluo que, no pós-teste, o perfil das respostas do GE a todas as perguntas, e, principalmente, à pergunta "Como foi, para você, o Kung Fu?", são coerentes com, ou, até, superam as intenções que permearam todo este processo de investigação.

96 BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, p. 24.

Um ponto de mutação

Não há limites fixos,
O tempo não permanece imóvel.
Nada dura,
Nada é final.
Você não pode segurar
O fim ou o princípio.
O sábio vê o próximo e o distante
Como se fossem idênticos,
Ele não despreza o pequeno
Nem valoriza o grande:
Onde todos os padrões diferem,
Como poderá você comparar?
Com um olhar
Ele se apodera do passado e do presente
Sem tristeza pelo passado
Nem impaciência pelo presente.
Tudo está em movimento.
Tem experiência
Da plenitude e do vazio.
Não se rejubila no sucesso
Nem lamenta o insucesso.
O jogo nunca está terminado.
O nascimento e a morte são iguais.
Os termos nunca são finais.

Chuang Tzu

É impossível concluir um estudo que trata de seres humanos, de valores, de tomada de consciência, de fluxos universais, de movimento da transcendência. Mas, é possível identificar que **chegou o momento de mais um ponto de mutação, mais um movimento cíclico, mais uma passagem para outro começo**. Estar vivo é recomeçar, sempre. E não é começar "de" novo, mas, começar "o" novo, uma vez mais. O desapego aos antigos conceitos, nos permite vislumbrar um universo bem maior à nossa frente.

Eu tinha um conceito formado antes de começar esta pesquisa: "Arte Marcial na Educação?!!! Loucura! Não vão aceitar jamais!". Entrei em crise. Quando assumi enfrentar o desafio, definitivamente, enxurradas de "acasos" verteram de todas as partes, confirmando que eu estava no caminho: uma obra importante que, "por acaso", caiu às minhas mãos; a opinião de uma professora que encontrei "por acaso"; um recorte de jornal que, "por acaso", estava sobre a minha mesa; uma palestra de um mestre do *Tao* que mudou-se para o Brasil, "por acaso"; um bate-papo com o próprio Manuel Sérgio que, "por acaso", estava na Unicamp.

Einstein, com imensa sabedoria, colocou muito bem a sua opinião sobre "os acasos":

Deus não joga dados com o Universo.

Ainda assustada com os "dados jogados", algumas palavras, escritas por Capra, que me serviram de conforto:

> Muitos físicos, criados, como eu, numa tradição que associa misticismo a coisas vagas, misteriosas e altamente não-científicas, ficaram chocados ao ver suas idéias comparadas às dos místicos. Essa atitude, felizmente, está mudando. Como o pensamento oriental começou a interessar a um número significativo de pessoas, e como a meditação deixou de ser vista como ridícula ou suspeita, o misticismo está sendo encarado seriamente, mesmo no seio da comunidade científica. **Um número crescente de cientistas está consciente de que o pensamento místico fornece um coerente e**

> **importante *background* filosófico para as teorias da ciência contemporânea, uma concepção do mundo em que todas as descobertas científicas de homens e mulheres podem estar em perfeita harmonia com seus desígnios espirituais e crenças religiosas.**[97] (grifo nosso)

Não, não era loucura minha. Era resistência à idéia de seguir meus desígnios e de propor algo inédito, rompendo com uma tradição que não só associa misticismo a coisas não-científicas, como também associa Artes Marciais com práticas estritamente corporais, que estimulam a violência, ou, no mínimo, que ensinam a pessoa a sair-se bem numa luta, e nada mais.

Seguir o caminho, ou, melhor, seguir o *Tao*, resultou numa experiência ímpar, que jamais poderá ser descrita por completo. Considerando que o ser humano está em eterno aprendizado, que ele se move para ser mais, buscando o mais, no movimento da transcendência, compreende-se por que toda experiência é positiva: porque, em todas elas (fracassadas ou bem-sucedidas), aprendemos.

Em termos ocidentais, eu diria que os resultados desta pesquisa atingiram as expectativas iniciais, como foi descrito e demonstrado — através de dados coletados sob os ditames de um experimento científico — no capítulo anterior (item "4.9. Resultados").

Em termos orientais, o estudo foi mais um processo que cumpriu seu ciclo. Como todo processo, encontrou barreiras, limites e deixou caminhos abertos para um leque de possibilidades de aplicação do Kung Fu na realidade educacional brasileira.

Dentre as barreiras, aponto a dificuldade de romper com um paradigma encontrado com freqüência nas escolas brasileiras. Trata-se de uma espécie de contrato firmado entre professores e alunos, havendo o consenso de que "as aulas de Educação Física são livres". Isso não significa que sejam aulas onde exista a liberdade de expressão ou de

---

97 CAPRA, Fritjof. ***O Ponto de Mutação.*** São Paulo : Cultrix, 1994a, p. 73.

manifestação, mas que são aulas onde o professor não é o mediador do processo de construção do conhecimento. Ele se isenta dessa tarefa e a escola, naquele momento, vira um clube: o professor vai até a "saleta da Educação Física", pega duas bolas (geralmente, uma de vôlei e outra de futebol), entrega as bolas para os alunos decidirem o que vão fazer com elas e, "para dar um pouco de liberdade", o aluno que quiser, participa, o que não quiser, não participa. Agora, imaginem que, para dar aula a essa turma de alunos (acostumados com "essa educação física"), venha um professor que pretende "ensinar algo", por exemplo, Kung Fu, que implica respeito, valores, disciplina, conscientização, filosofia oriental, relaxamento, momentos de reflexão... Imaginaram?...

Esta dificuldade tem sido encontrada por muitos cientistas da motricidade humana, quando colocam em prática suas propostas teóricas. Além disso, eu poderia apontar várias outras barreiras, dentre elas, duas muito importantes: o preconceito das pessoas contra as Artes Marciais (por associá-las à violência ou desconhecê-las), e o marasmo daqueles que não lutam para melhorar a Educação. Mas, a intenção deste trabalho não é alertar as pessoas para as barreiras que encontrarão, e, sim, estimulá-las a transpor todos os limites, físicos e metafísicos, desde que o objetivo maior seja a harmonia universal (o que, geralmente, chamamos de "paz").

Em relação à introdução da Arte Marcial na Educação, os **limites** atuais são, na verdade, a outra face das **possibilidades** de concretização desta proposta. A diferença é que, "enquanto alguns preferem enxergar meio copo vazio, outros enxergam meio copo cheio." **É mais cômodo nos determos nos limites (meio copo vazio), do que encarar as possibilidades (meio copo cheio).**

Duas maneiras de se encarar uma proposta de introdução da Arte Marcial na Educação	
Enxergando os limites	**Vislumbrando as possibilidades**
Não há muitos profissionais da Educação Motora com formação em Artes Marciais.	É preciso que os profissionais da Educação Motora tenham formação em Artes Marciais.
Não há muitos profissionais das Artes Marciais com formação em Educação Motora.	É preciso que profissionais das Artes Marciais tenham formação em Educação Motora.
Não há muitas pesquisas sobre Artes Marciais adaptadas a pessoas portadoras de deficiências.	É preciso desenvolver pesquisas sobre Artes Marciais adaptadas a pessoas portadoras de deficiências.
Não há propostas de utilização das Artes Marciais na psicopedagogia, como auxiliar no atendimento de grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem.	Urgem propostas de utilização das Artes Marciais na psicopedagogia, como auxiliar no atendimento de grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem.
Poucas experiências foram feitas sobre as Artes Marciais nos cursos de formação de professores.	Muitas experiências precisam ser feitas sobre as Artes Marciais nos cursos de formação de professores.
Não há trabalhos suficientes sobre as contribuições das Artes Marciais para o desenvolvimento da capacidade de concentração dos alunos com déficit de atenção.	Inúmeros trabalhos devem ser feitos sobre as contribuições das Artes Marciais para o desenvolvimento da capacidade de concentração dos alunos com déficit de atenção.
São pouquíssimas as propostas de metodologia de ensino das Artes Marciais direcionada para o público ocidental.	Devem ser estimuladas as propostas de metodologia de ensino das Artes Marciais direcionada para o público ocidental.
São irrelevantes, para o Brasil, os estudos sobre Artes Marciais de tradição oriental, porque nossa cultura é Ocidental.	São importantes, para o Brasil, os estudos sobre Artes Marciais de tradição oriental, porque nossa cultura é Ocidental.
São restritas as possibilidades de introdução da Arte Marcial na Educação, porque faltam pesquisas científicas nesse sentido.	São imensas as possibilidades de introdução da Arte Marcial na Educação, porque faltam pesquisas científicas nesse sentido.

Ao dizer "Artes Marciais", estou me referindo a todos os tipos, linhas, origens e tradições de artes marciais existentes: Judô,

Karatê, Aikidô, Kempô, Capoeira[☯], assim como às práticas meditativas e de cura, como Yoga, Chi Kung, Shiatsu, Do-in... enfim, todas aquelas que dedicam-se à busca de um aprimoramento interior, de uma harmonia social e de uma unicidade "ser humano-universo".

Passei, pois, a visualizar inúmeras possibilidades, depois que encerrei o ano de 1996, e, mais ainda, quando entrei na fase final da pesquisa, com a descrição do experimento e a análise dos gráficos de resultados. Entretanto, eu ainda não me sentia confortável diante daquilo que os dados mostravam. Eram positivos demais, ou era só o meu nível de auto-crítica que estava acima do nível de auto-estima? Notas boas... respostas "certinhas"... As falas dos alunos, nas entrevistas de pré-teste, ainda me incomodavam. Teriam eles respondido aquilo que eu gostaria de ouvir? A estratégia que utilizei, tentando não influenciar suas respostas, teria efetivamente dado resultado?

Se o Kung Fu foi realmente significativo para aqueles alunos, a ponto de eles terem generalizado suas aprendizagens para outros ambientes, talvez eles ainda se lembrassem de alguma coisa...

...de quê, eu não sabia!

Em dezembro de 1998, dois anos depois, voltei à escola. Fazendo o mesmo trajeto de sempre, passei pela secretaria, pela diretoria, pela cantina, pela sala de professores. Conversei com todos os amigos que reencontrei, até chegar ao pátio onde, na hora do recreio, esperei ansiosa pelo sinal. Estando a maioria deles na 7ª série, foram chegando, um a um, sorrindo: "Oi, psôra! Lembra de mim?". Logo, um bolo de adolescentes "grandalhões" se amontoou ao meu redor, como antes, só que, agora, eles é que tinham de abaixar para me cumprimentar, com beijos e abraços apertados. As "minhas crianças" já não tinham mais a aparência de crianças, nem eu, tampouco, tinha a mesma idade (mas continuava com os mesmos mil e seiscentos milímetros de altura!). Era como se tivéssemos

---

☯ À guisa de curiosidade, os chineses chamam a Capoeira de "Pa Shi Kung Fu": Kung Fu do Brasil.

ficado apenas alguns dias sem nos encontrar, tamanha a relatividade do tempo quando as experiências são significativas.

Com a aprovação da direção da escola, combinamos uma "reunião dos ex-alunos de Kung Fu" para o dia seguinte. Esse nosso encontro foi a confirmação das entrevistas feitas no pós-teste. As falas deles foram tão ricas que, na verdade, todas elas deveriam ser transcritas no corpo desta tese. Entretanto, apresento, abaixo, apenas alguns trechos de suas respostas à pergunta: "Do que é que vocês se lembram? O que é que ficou das aulas de Kung Fu?"[◉]

— Eu lembro que a gente trabalhava não só o corpo... trabalhava o corpo e a mente também.
— Quanto mais a gente se apegava no Kung Fu, mais a gente queria fazer. O ruim é que acabava (as aulas).
— ... que você escrevia versos na lousa e a gente fazia debate, né, a gente falava...
— A maioria das vezes, muita gente conversa tudo na malícia, falando mal dos outros... mas a gente não, né... queria sempre se aprofundar...
— ...os caras (das outras classes) ficavam tirando sarro, tinham inveja, só porque eles não tinha aula. Falavam: "Você não vai usar isso aí! Não faz isso aí não." Ficavam botando idéia na cabeça da gente... mas eu fala: "Não. Eu vou aprender, porque eu quero tentar ter um pouco mais de conhecimento.
— É isso aí, psôra. Eles falavam que Kung Fu... era coisa de frutinha, mas a gente não ligava, porque a gente sabia o que nós tava fazendo lá em cima (na quadra)... nós tava tendo consciência do que nós tava fazendo...
— ... o Kung Fu é mais construtivo, porque você só pensa naquilo (que está fazendo), não pensa nas coisas da rua... quando a gente fica conversando um com o outro, só fala besteira, mas quando a gente tava lá (nas aulas)... cresce a mente, sabe, psôra.
— E não é só porque você faz uma arte marcial que você vai sair batendo. Você sai na rua, não... sendo o bonzão. Não... querendo mostrar. Você tá consciente que aquela arte marcial é pra se defender.

◉ Este encontro foi filmado e gravado integralmente, e encontra-se à disposição em meu arquivo particular de dados coletados durante a pesquisa.

— Ou, senão, alguém pede pra você fazer, eu falo "não; vai na aula um dia pra você ver como é que é bom."
— Antes, psôra, a gente tinha consciência do que a gente tava fazendo na escola, e hoje não, psôra, pelo amor de Deus!
— ... eu achava muito interessante pra... aprender... sentir no corpo o que era Kung Fu e guardava na cabeça também aqueles versos que você colocava na lousa... debatia... e a maneira que você conversava com nós... não era só pra aprender o Kung Fu, também a ter um pouco mais de educação.
— Muitas vezes nós combinava de ajuntar todo mundo...
— E quantas vezes a gente já foi no condomínio lá, treinar na quadra... e as pessoas passavam, tiravam sarro da gente, mas a gente nem ligava.
— Todo dia, de manhã, a gente treinava... as outras (disciplinas) a gente se reunia só pra trabalho, só pra tirar nota.
— (gostávamos) do relaxamento... e das pirâmides...
— E tinha aquele exercício, que fazia assim (demonstrou), que era pra soltar tudo o que era de mal... solta toda a raiva que você tiver... solta tudo.
— ... a senhora não era só professora, né, a senhora conversava como amiga. Não era só, tipo, a senhora jogar a bola lá pra gente jogar, e pronto. A senhora não, a senhora conversava... ensinava o certo e o errado...

Com a minha mediação, eles foram dizendo tudo de que se lembravam, até que, num dado momento da conversa, eu perguntei:

— Pelo jeito, vocês se lembram de muita coisa que a gente fazia. Pelo que vocês estão falando aqui, vocês se lembram de muita coisa, né. E... por que é que vocês se lembram dessas coisas?
— Olha, psôra, eu, pelo menos, sou assim, psôra: a gente só guarda o que é bom pra gente.
— É, o que gosta.
— E o que é bom, que cresceu junto com a gente, a gente guarda.
— Por que não foi um ano qualquer. Foi uma coisa muito legal.
— Aquele tempo não era um tempo que nem hoje. (...)Foi um tempo muito calmo aquele.
— Aquele ano... eu tenho certeza que pra todo mundo aqui também, mas, pra mim, foi especial aquele ano.

— Os professores, eles falam assim com a gente, por exemplo, tem a história do Joãozinho e Maria. Aí ele fala: "Olha, o Joãozinho não pode fazer assim." Você era diferente, você chegava e falava: "Você, F.". Você falava com a gente.

— E tinha professor que... só ofendia, falava: "Moleque, seu vagabundo, você não faz nada..." Não era igual a senhora. Agora, elas, ou tinha vergonha ou não gostava de nós.

— Só que, violência gerava violência, né. Mas, só que, o que os (...) fazia pra nós, nós não levava como violência, a gente levava no esporte, porque nós tinha uma professora de Kung Fu que conseguia nos conscientizar sobre o que eles falavam.

— Agora... se isso acontecesse nesse ano, nós batia nele. Verdade, psôra.

— O Kung Fu também era um incentivo a mais pra gente vir na escola.

— No Kung Fu, você tenta ajudar a pessoa que não tá conseguindo. No futebol, não, você já manda embora e já arranja outro.

— No futebol, tinha muita falta de educação: "Ah, você não sabe jogar, vai tomar naquele lugar". Agora, quando a gente tava treinando (Kung Fu), ninguém falava. Por exemplo, quando alguém caía na pirâmide... todo mundo ajudava a levantar, "ô, vamos fazer de novo, eu ensino você." Dava risada, mas não xingava.

— Quando a gente fazia Kung Fu, todo mundo era muito amigo, um ajudava o outro, tentava ajudar, pelo menos, pra ver se a pessoa conseguia... todo mundo erra... ninguém é perfeito.

— Ou, senão, tinha aquelas brincadeiras que você falava, e era pra gente pensar... era maior legal, a gente fica quietinho, lá, pensando... Você ia falando e a gente ficava, tipo, você falava dum bicho e a gente ficava pensando como é que ele fazia...

— Eu tenho certeza que essa mudança minha, assim, de um ano pra outro, foi graças a você. Por que eu lembro, quando eu discuti com o professor C., eu lembro que eu fiquei sentado, embaixo da trave (de futebol), abaixei a cabeça, assim... aí você veio, começou a conversar comigo... você perguntou por que é que eu tinha discutido com ele... Eu falei assim: "É porque eu não gostava dele... não ia com a cara dele... na classe ele queria ser o bonzão, eu não podia falar nada que ele achava ruim...". Aí eu comecei a falar isso tudo pra você... você começou a dar uns conselhos pra mim... aí, no dia seguinte, eu cheguei pra ele, pedi desculpa pra ele... comecei a sentir que, fugir da raia, não era o certo. O certo era chegar e conversar, cara-a-cara, com quem eu não gostava e com

> quem eu gostava, e falar o que eu sentia e o que eu não sentia pela pessoa. Por isso que eu acho que eu...(gaguejando e com lágrimas nos olhos), eu devo a você ainda.

Dois anos depois, lembraram-se das posturas e seqüências de movimentos? Das datas e dos fatos históricos? Recitaram, na íntegra, algum provérbio? Não. **O que eles tinham guardado de cor ("no coração"), era a relação, a teia, a rede interdependente e coevolutiva que existia entre todos nós.** Fica claro que, o que marcou e ajudou aqueles alunos, não foram "apenas" os movimentos do Kung Fu. Os exercícios exigiam uma autodisciplina, aumentava a capacidade de concentração, elevava a auto-estima, aprimorava os mecanismos proprioceptivos e exteroceptivos, e criava situações que necessitavam da garra e da perseverança deles para atingirem seus objetivos. Porém, foi a filosofia que está por trás dessa arte, com sua visão integradora de ser humano e mundo, um dos fatores que desencadearam sua predisposição para aprender significativamente[●] (inclusive, os conteúdos de outras disciplinas).

O ensino, no Brasil, carece de modificações. Pode parecer um paradoxo **renovar** com algo que é **milenar**, porém, o Kung Fu mostra-se como uma ponte de ligação entre esses dois pólos complementares. Durante o processo desta pesquisa, percebi que "construir parte desta ponte" foi um, dentre os vários motivos internos que me impulsionaram a fazer este trabalho.

Procurando identificar esses motivos, várias vezes eu me deparei com uma mesma pergunta: "Por que estou empreendendo um trabalho dessa natureza?" Ensaiando respostas, eu pensava: "para contribuir com a Educação... não; para divulgar os benefícios da Arte Marcial... também não; então, deve ser para...". Assim por diante, todas as respostas me diziam "para que" eu estava empreendendo a pesquisa. Eu queria saber "o porquê". Somente quando aprofundei as leituras sobre

---

● A essência do processo de aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma predisposição para relacionar, significativa e não arbitrariamente, o material significativo com sua estrutura cognitiva. Portanto, não é suficiente que o objeto da aprendizagem seja significativo. É preciso que o aluno se predisponha a aprender significativamente. *in* AUSUBEL, David P. ***Psicología educativa****: un punto de vista cognoscitivo.* México : Trillas, 1978.

a Ciência da Motricidade Humana, é que encontrei, em Manuel Sérgio, a resposta:

> ...a existência do ser implica a sua realização. Para ser mais, importa não só conhecer mais mas amar mais, numa práxis integral em que todo o ser se movimenta para o amor. **Com efeito, sem amor, sem a consciência da indispensabilidade dos outros em nós e para nós, a vida humana quase não tem expressão.** Efectivamente, ser homem não indica um estado, mas um processo de transcensão ininterrupta. No entanto, o amor é consubstancial a este acto de transcensão, como a seiva que dá vigor e sentido ao trajecto inteiro de uma vida.[98] (grifo nosso)

Por que empreendi um trabalho dessa natureza?

Por amor.

O amor é o sentido do meu caminhar. Não é um gostar ou deixar de gostar. Não é uma preferência. Não é uma opção, nem uma decisão. Weill afirma que "é um sentimento de felicidade de propiciar felicidade ao outro, de alegria de ver o outro alegre, de sentir o sofrimento do outro e de querer aliviá-lo"[99].

A este "outro", às vezes, chamo de *Tao*. Posso também chamar de Universo. Mas, geralmente, eu chamo de Deus. Não é, portanto, um dom ou privilégio de uma pessoa, ou da minha pessoa. É, simplesmente, o "sentimento-motor" que pode levar qualquer educador ao prazer de relacionar-se com seus alunos.

Por que um trabalho dessa natureza?

Porque o amor que sinto, faz com que eu tenha esperança na raça humana, no Planeta Terra e em todas as manifestações de vida. Mas, é claro, esse sentimento de pertinência a um Todo Supremo, que engloba

---

98 SÉRGIO, Manuel. ***Motricidade Humana — uma nova ciência do Homem!*** Lisboa : Desporto, s/d, p. 10.
99 WEILL, Pierre. Nova lógica, novo amor. *in* BRANDÃO, Dênis M.S. e CREMA, R. (orgs.). ***O novo paradigma holístico:*** *ciência, filosofia, arte e mística*. 2ª ed. São Paulo : Summus, 1991, p. 155.

em seu seio todas as coisas, não é, de forma alguma, algo novo, produto do nosso tempo:

> Essa mesma consciência que hoje nasce, foi no passado pressentida por muitos filósofos e místicos. Entre eles, podemos alinhar Hermes Trimegistos, há 6000 anos, os pré-socráticos na Grécia, Platão, os neoplatônicos em Alexandria no século III da nossa era; Giordano Bruno, Jacob Boehme, entre outros, na Idade Média. Essa mesma visão de totalidade está nitidamente manifesta no taoísmo da China, no budismo de várias escolas, nos upanishades da Índia. Pode-se afirmar que essa idéia subjaz em todas as culturas e épocas.[100]

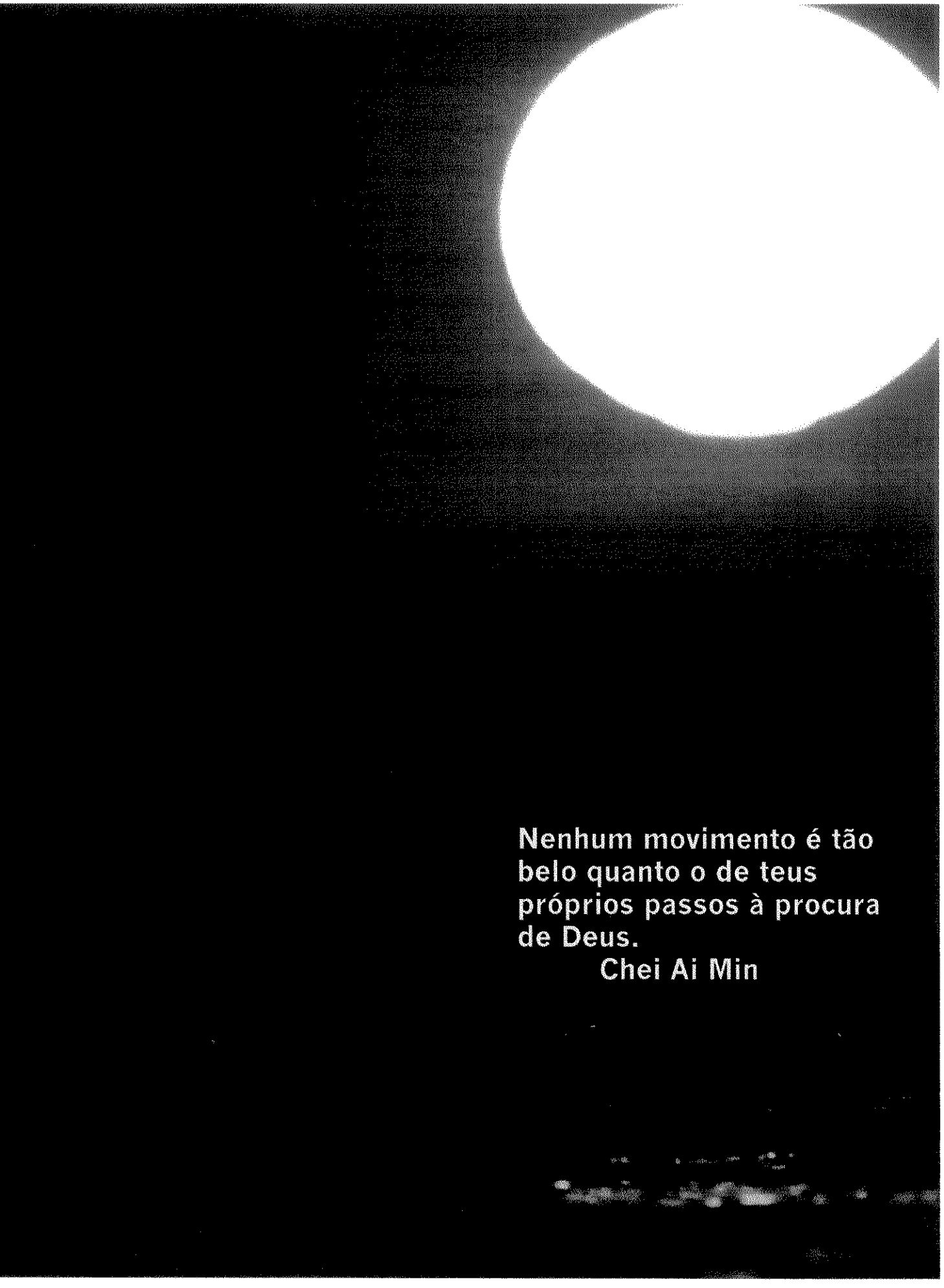
Diante de toda crise científica, das catástrofes naturais, das descobertas da física quântica, dos avanços da biogenética, das propostas de uma educação holística, dos movimentos ecológicos de toda ordem, podemos afirmar que estamos "caminhando para uma nova consciência?"

Caminhando estamos, pois a essência do viver é o constante movimento. Mas, a questão é:

No início de um novo milênio,
caminhamos para uma "nova(?) consciência",
ou, simplesmente, abrimos janelas para que
"A Consciência" se manifeste?

---

100 BRANDÃO, Dênis M.S. e CREMA, R. (orgs.) . ***Visão holística em psicologia e educação.*** 2ª ed., São Paulo : Summus, 1991, p. 151.



Nenhum movimento é tão belo quanto o de teus próprios passos à procura de Deus.

Chei Ai Min

Bibliografia

A era da consciência. ***Isto É.*** São Paulo : Ed. Três, nº 1425, jan. 1997.

ALLISON, Robert E. ***Undestanding the chinese mind****: the philosophical roots*. Hong Kong : Oxford University Press, 1989.

ALMEIDA, José Júlio Gavião de. ***Estratégias para a aprendizagem esportiva****: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais*. Tese de Doutoramento. Campinas : Unicamp, Faculdade de Educação Física, 1995.

ANDRADE, M.L.A. ***Distúrbios psicomotores****: uma visão crítica*. São Paulo: EPU, 1984.

AQUINO, José Maria de. Agora vai?: nova LDB mantém a obrigatoriedade, mas não resolve questões fundamentais da educação física. **Revista Educação.** Ano 23, nº 193, Maio de 1997.

AQUINO, Julio G. ***Confrontos na sala de aula****: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo : Summus, 1996.

AQUINO, Julio G. (Org.). ***Indisciplina na escola****: alternativas teóricas e práticas*. 4ª ed. São Paulo : Summus, 1996.

_____ ***Erro e fracasso na escola****: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, 1997.

ARRIEN, Angeles. ***O caminho quádruplo****: trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário*. São Paulo : Ágora, 1997.

ASSMANN, Hugo. ***Paradigmas educacionais e corporeidade***. Piracicaba : Unimep, 1994.

AUSUBEL, David P. ***Psicología educativa****: un punto de vista cognoscitivo*. México : Trillas, 1978.

BACHRACH, Arthur Jr. ***Introdução à pesquisa psicológica***. São Paulo : Herder, 1972.

BARBIZET, J. e DUIZABO, Ph. ***Manual de neuropsicologia***. São Paulo : Masson, 1985.

BEE, Hellen. ***O ciclo vital***. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

BERK:, William R. ***Chinese healing arts****: internal Kung-Fu*. Burbank, USA : Unique, 1986.

BERTHERAT, Therese. ***O corpo tem suas razões*** *: antiginástica e consciência de si.* 7ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1983.

BLOFELD, John. ***Taoísmo:*** *o caminho para a imortalidade.* São Paulo: Pensamento, 1994.

BOFF, Leonardo. ***A águia e a galinha:*** *uma metáfora da condição humana.* 24ª ed. Petrópolis : Vozes, 1997.

_____ ***O despertar da águia:*** *o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade.* 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1998.

BOLEN, Jean S. ***A sincronicidade e o Tao.*** São Paulo : Cultrix, 1988.

BOND, Michael Harris (ed.). ***The psychology of the chinese people.*** Hong Kong : Oxford University Press, 1986.

BRANDÃO, Dênis ***O novo paradigma holístico:*** *ciência, filosofia, arte e mística.* 2ª ed. São Paulo : Summus, 1991.

BRANDÃO, Dênis M.S. e CREMA, R. (orgs.). ***Visão holística em psicologia e educação.*** 2ª ed. São Paulo : Summus, 1991.

BRANDÃO, Maria Regina F. ***Equipe nacional de voleibol masculino:*** *um perfil sócio-psicológico à luz da ecologia do desenvolvimento humano.* Dissertação de Mestrado. RS : Universidade Federal de Santa Maria, Faculdade de Educação Física, 1996.

BRANQUINHO, João Luiz. Tai Chi Chuan: arte marcial ou terapia? ***Revista Artsports***, fev./mar. 1995.

BRINGUIER, Jean-Claude. ***Conversando com Jean Piaget.*** 2ª ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1993.

BRONFENBRENNER, Urie. ***A ecologia do desenvolvimento humano:*** *experimentos naturais e planejados.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.

BURGOS, Ênio. *AIDS: Imuno X humanodeficiência.* **Bodigaya.** Ano 2, nº 4, 1998.

BUSQUETS, M.D. et al. ***Temas transversais em Educação:*** *bases para uma formação integral.* São Paulo : Ática, 1997.

CAMPBELL, Donald Thomas e STANLEY, Julian C. ***Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa.*** São Paulo : EPU, 1979.

CAPORALI, Renato. Uma educação para a formação ética. ***Dois pontos: teoria e prática em Educação.*** v. 4, nº 34, 1997.

CAPRA, Fritjof. The concept of paradigm and paradigm shift. ***Re-vision.*** v. 9, nº 1, 1986.

_____ ***O Tao da Física***. 14ª ed. São Paulo : Cultrix, 1992.

_____ ***O ponto de mutação***. 16ª ed. São Paulo : Cultrix, 1994a.

_____ ***Ecology and comunity***. Berkeley : Center for Ecoliteracy, 1994b.

_____ ***From the parts to the whole:*** *Systems Thinking in Ecology and Education*. Berkeley : Center for Ecoliteracy, 1994c.

CAPRA, Fritjof e STEINDL-RAST, David. ***Pertencendo ao universo.*** *explorações nas fronteiras da ciência e da espiritualidade*. São Paulo : Cultrix, 1994.

CAPRA, Fritjof (Org.). ***Guide to ecoliteracy:*** *A New Context for School Restructuring*. Berkley : Center for Ecoliteracy, 1996.

_____ ***A teia da vida:*** *uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo : Cultrix, 1997.

CARDOSO, Ofélia B. ***Problemas da adolescência***. 6ª ed. São Paulo : Melhoramentos, 1969.

CARRÉR, Janete. Síndrome da 5ª série: Vínculo e aprendizagem. ***Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia***, v. 14, nº 33, 1995.

CARVALHO, Patrícia. A indisciplina nossa de cada dia. ***Revista Educação***, Ano 23, nº 193, mai. 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. ***Educação Física no Brasil:*** *a história que não se conta*. 3ª ed. Campinas : Papirus, 1991.

CHAUÍ, Marilena S. ***Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo:*** *Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty*. 2ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1981.

CHIA, Montak. ***A energia curativa através do Tao:*** *o segredo da circulação de nossa força interior*. 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1994.

CHING, Eugene. ***201 Chinese verbs***. New York : Barron's Educational Series, 1977.

CHOW, David e SPANGLER, Richard. ***Kung Fu:*** *history, philosophy and technique*. USA : Unique Publications, 1982.

CLIFFORD, Terry. ***A arte de curar no budismo tibetano***. São Paulo : Pensamento, 1995.

COHEN, Claudio. ***Provérbios e o inconsciente***. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1991.

COLL, C. et al. ***Construtivismo na sala de aula***. 4ª ed. São Paulo : Ática, 1998.

COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. (org.). ***Desenvolvimento psicológico e educação:*** *psicologia evolutiva.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.1.

_____ ***Desenvolvimento psicológico e educação:*** *psicologia da educação.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1996, v.2.

COLL, César. ***Psicologia e Currículo:*** *uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.* 2ª ed. São Paulo : Ática, 1997.

Conceitos para se fazer educação ambiental. 2ª ed. revisada, São Paulo : Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1997.

CONFÚCIO. ***Os anacletos.*** São Paulo : Pensamento, s/d.

COTRIM, Gilberto. ***Fundamentos da filosofia:*** *ser, saber e fazer.* 13ª ed. São Paulo : Saraiva, 1997.

CREMA, Roberto. ***Introdução à visão holística:*** *breve relato da viagem do velho ao novo paradigma.* 4ª ed. São Paulo : Summus, 1989.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. ***A era da consciência:*** *aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil.* São Paulo : Fundação Peirópolis, 1997.

DA LIU. ***T'ai Chi Chuan meditação.*** São Paulo, Pensamento, 1990.

DAO, Deng Ming. ***Scholar warrior:*** *an introduction to the Tao in everyday life.* USA : Harper Collins Publishers, 1990.

DE MARCO, Ademir (Org.). ***Pensando a Educação Motora.*** Campinas : Papirus, 1995.

DE MEUR, A. e STAES, L. ***Psicomotricidade:*** *educação e reeducação.* São Paulo : Manole, 1984.

DECI, Edward L. ***Por que fazemos o que fazemos:*** *entendendo a automotivação.* São Paulo : Negócio, 1998.

DESPEUX, Catherine. ***Tai-Chi Chuan:*** *arte marcial, técnica da longa vida.* 5ª ed. São Paulo : Pensamento, 1993.

DI BIASI, Francisco. ***O homem holístico:*** *a unidade mente-natureza.* Petrópolis : Vozes, 1995.

DREHER, Diane. ***O Tao da paz:*** *guia para a paz interior e exterior.* Rio de Janeiro : Campus, 1991.

DYCHTWALD, Ken. ***Corpomente:*** *uma síntese dos caminhos do oriente e do ocidente para a autoconsciência, saúde e crescimento pessoal.* 3ª ed. São Paulo : Summus, 1984.

EBERHARD, Wolfram. ***A dictionary of Chinese Symbols:*** *hidden symbols in chinese life and thought.* London : Routledge & Kergan Paul Ltd, 1993.

ESPINOSA, Benedictus. ***Tratado da reforma da inteligência.*** São Paulo : Nacional, 1966.

FADIMAN, James e FRAGER, Robert. ***Teorias da personalidade.*** São Paulo: Harbra, 1986.

FAZENDA, Ivani (Org.) . ***Práticas interdisciplinares na escola.*** São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____ ***A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.*** Campinas : Papirus, 1995.

FERGUSON, Marilyn. ***A conspiração Aquariana*** Rio de Janeiro : Record, s/d.

FERNÁNDEZ, Alícia. ***A mulher escondida na professora:*** *uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

FLEURI, Reinaldo Matias. ***Educar para quê?*** *Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.* 7ª ed. Revisada. São Paulo : Cortez, 1994.

FONSECA, Vítor da. ***Manual de observação psicomotora:*** *significação psiconeurológica dos fatores psicomotores.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

FONTANELLA, Francisco Cock. ***O corpo no limiar da subjetividade.*** Tese de Doutoramento. Campinas : Unicamp, Faculdade de Educação, 1985.

FOUCAULT, Michel. ***Vigiar e punir:*** *história da violência nas prisões.* 11ª ed. Petrópolis : Vozes, 1994.

FREIRE, João Batista. ***Educação de corpo inteiro:*** *teoria e prática da educação física.* São Paulo : Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. ***Educação como prática da liberdade.*** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____ ***Conscientização:*** *teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo : Moraes, 1980.

_____ ***Pedagogia do Oprimido.*** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.

FULDER, Stephen. ***O Tao da medicina:*** *ginseng, remédios orientais e farmacologia da harmonia.* São Paulo : IBRASA, 1986.

GARCIA, M.C. ***A paz:*** *as contribuições de Gandhi para a crise do mundo atual.* São Paulo : Navegar, 1995

GARDNER, Howard. ***Estruturas da Mente:*** *a Teoria das Inteligências Múltipas.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

_____ ***Inteligências múltiplas:*** *a teoria na prática.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

_____ ***As artes e o desenvolvimento humano.*** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

GEISSMANN, Pierre. ***Métodos de relaxação.*** São Paulo : Loyola, 1987.

GOLDSTEIN, Sam. ***Hiperatividade:*** *como desenvolver a capacidade de atenção da criança.* Campinas : Papirus, 1994.

GOLEMAN, Daniel. ***Inteligência emocional:*** *a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.* 3ª ed. Rio de Janeiro : Objetiva, 1996.

_____ ***A mente meditativa:*** *as diferentes experiências meditativas no Oriente e no Ocidente.* 5ª ed. São Paulo : Ática, 1997.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. ***Sentir, pensar, agir:*** *corporeidade e educação.* Campinas : Papirus, 1994.

GUNTHER, Bernard. ***Sensibilidade e relaxamento.*** 6ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1989.

HABERSETZER, R. ***Kung Fu originel:*** *l'épopée de la main de fer.* Paris : Amphora, 1985.

_____ ***Tai Ji Quan:*** *esporte e cultura.* São Paulo : Pensamento, 1994.

HAMMITZSCH, Horst. ***O Zen na arte da cerimônia do chá.*** São Paulo : Pensamento, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. ***A organização do currículo por projetos de trabalho.*** 5ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

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

HILLAL, J. ***Relação professor-aluno:*** *formação do homem consciente.* São Paulo : Ed. Paulíneas, 1985.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. ***Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.*** 2ª ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

HONDA, Charlotte M. *Cultural diversity: Tai Chi Chuan and Laban Movement Analysis.* ***Joperd.*** feb. 1995.

HU, Jerome P. e LEE, Stephen C. (ed.) . ***Basic chinese vocabulary**: a handy reference of everyday words arranged by topics.* Illinois, USA : Passport Books, 1996.

HUANG, Al Chung-liang e LINCH, Jerry. ***O Tao do esporte**: os preceitos do taoísmo adaptados ao ritmo ocidental, para uma vida mais dinâmica e saudável.* São Paulo : Círculo do Livro/Nova Cultural, 1992.

HUANG, Al Chung-liang. ***Expansão e recolhimento**: a essência do Tai Chi.* São Paulo : Summus, 1973.

HUARD, Pierre e WONG, Ling. ***Cuidados e técnicas do corpo na China, no Japão e na Índia.*** São Paulo : Summus, 1990.

***I Ching**: o livro das mutações.* 15ª ed. Tradução e comentários de Richard Wilhelm, São Paulo : Pensamento, 1992.

JAHARA-PRADIPTO, Mário. ***Zen shiatsu**: equilíbrio energético e consciência do corpo.* São Paulo : Summus, 1986.

JANTCH, A. P. e BIANCHETTI, L. ***Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito.* 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1995.

JOHNSON, Robert A. ***She**: a chave do entendimento da psicologia feminina: uma interpretação baseada no mito de Eros e Psiquê, usando conceitos psicológicos jungianos.* São Paulo : Mercuryo, 1993.

JUNG, C.G. e WILHELM, R. . ***O segredo da flor de ouro**: um livro de vida chinês.* 7ª ed. Petrópolis : Vozes, 1992.

KELEMAN, Stanley. ***Anatomia emocional**: a estrutura da experiência.* 2ª ed. São Paulo : Summus, 1992.

KERLINGER, Fred N. ***Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual.* São Paulo : EPU, 1980.

KLEINMAN, Seymour. ***Mind and body**: East meets West.* Champaign, USA : Human Kinetics, 1986

KNELLER, George F. ***Arte e ciência da criatividade.*** 12ª ed. São Paulo : IBRASA, 1994.

KNUTTGEN, H.G., QIWEI, M. e ZHONGYUAN, W. ***Sport in China.*** Illinois, USA : Human Kinetics Books, 1990.

KRISHNAMURTI, J. ***A educação e o significado da vida.*** São Paulo : Cultrix, 1993.

LA TALLE, Yves, OLIVERIRA, Marta Kohl de e DANTAS, Heloysa. ***Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias em discussão.* São Paulo : Summus, 1992.

LAKATOS, E.M. e MARCONI, M.A. ***Metodologia científica***. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAO TSE. ***Tao Te King***. 4ª ed. Trad. Humberto Rohden, São Paulo : Alvorada, 1982.

_____ ***Tao Te King***: *o livro do sentido e da vida*. São Paulo : Hemus, 1983.

LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. ***Fantasmas corporais e prática psicomotora***. São Paulo : Manole, 1984.

_____ ***A simbologia do movimento***: *psicomotricidade e educação*. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH ***Rumo a uma ciência do movimento humano***. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.

_____ ***Educação psicomotora***: *a psicocinética na idade escolar*. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1988.

LEFÈVRE, Antonio B. ***Exame neurológico evolutivo do pré-escolar normal***. São Paulo : Sarvier, 1972.

LEGUET, Jacques. ***As ações motoras em ginástica esportiva***. São Paulo : Manole, 1987.

Liangong em 18 exercícios. São Paulo : Ícone, 1996.

LIMA, Luzia Mara Silva. Kung Fu: a essência de uma Arte além da guerra. *in* **Anais** do 3º Congresso Latino-Americano da ICHPER, Cascavel : Gráfica Universitária, 1996a.

_____ T'ai Chi Chuam: a prática do Tao. *in* **Anais** do 3º Congresso Latino-Americano da ICHPER, Cascavel : Gráfica Universitária, 1996b.

_____ Kung Fu, Psicodrama e Educação: o expressar da espontaneidade através do T'ai Chi. *in* Puttini, E.F. e Lima, L.M.S. (Orgs.). ***Ações educativas***: *vivências com o psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Ágora, 1997a.

_____ Aproximando Oriente e Ocidente: cenas de uma pesquisa de doutoramento. *in* **Resumos** do XXVI Congresso Interamericano de Psicologia. São Paulo : Imprensa Oficial, 1997b.

_____ ***Motivação em sala de aula, a mola propulsora da aprendizagem***. *in* Fini, Lucila D.T. et al. Estudos em Psicologia Educacional. São Paulo : Vozes (no prelo).

LÜCK, Heloísa. ***Pedagogia interdisciplinar***: *fundamentos teórico-metodológicos*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 1997.

LUCKESI, C.C. e PASSOS, E.S. ***Introdução à filosofia:*** *aprendendo a pensar.* São Paulo : Cortez, 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. ***Pesquisa em educação:*** *abordagens qualitativas.* São Paulo : E.P.U., 1986.

MACHADO, A. B. M. ***Neuroanatomia funcional.*** São Paulo : Atheneu, 1993.

MAGILL, Richard A. ***Aprendizagem motora:*** *conceitos e aplicações.* São Paulo : Edgard Blücher, 1986.

MANUEL SÉRGIO. ***Motricidade humana:*** *paradigma emergente.* Lisboa : Instituto Piaget, s/d.

_____ ***Epistemologia da motricidade humana.*** Lisboa : Edições FMH, s/d.

_____ ***Motricidade Humana — uma nova ciência do Homem!*** Lisboa : Desporto, s/d.

_____ ***Motricidade humana:*** *contribuições para um paradigma emergente.* Lisboa : Instituto Piaget, 1994.

MARINO JÚNIOR, Raul. ***Fisiologia das emoções.*** São Paulo : Sarvier, 1975.

MARKET, Christopher. ***Yin-Yang:*** *polaridade e harmonia em nossa vida.* São Paulo : Cultrix, 1992.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ***A pesquisa qualitativa em psicologia:*** *fundamentos e recursos básicos.* São Paulo : Moraes/EDUC Editora da PUC-SP, 1989.

MARTINS, Joel. ***Um enfoque fenomenológico no currículo:*** *educação como poiésis.* São Paulo : Cortez, 1992.

MARX, Melvin e HILLIX, William. ***Sistemas e teorias em psicologia.*** 8ª ed. São Paulo : Cultrix, 1990.

MATURANA, Humberto e VARELA, F. ***A árvore da vida:*** *as bases biológicas do entendimento humano.* Campinas : Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. ***El sentido de lo humano.*** Santiago : Dolmen, 1995.

MCNEELY, Deldon Anne. ***Tocar:*** *somatoterapia e psicologia profunda.* São Paulo : Cultrix, 1989.

MERTON, Thomas. ***A via de Chuang Tzu.*** Petrópolis : Vozes, 1969.

_____ ***Místicos e Mestres Zen.*** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1972.

ANEXOS

Anexo I

Modelos de Fichas da Secretaria de Estado da Educação São Paulo

Modelo Oficial 68 - "Registro e Controle do Rendimento Escolar"
Modelo Oficial 72 - "Ficha Cadastral do Aluno"
Modelo Oficial 73 - "Registro e Controle do Resultado Final do Rendimento Escolar"
Modelo Oficial 89 - "Ficha Individual do Aluno"

_____ ***Zen e as aves de rapina***. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

MINICK, Michael. ***A sabedoria Kung Fu***. Rio de Janeiro : Artenova, 1975.

MIRANDA, C.F. e MIRANDA, M.L. ***Construindo a relação de Ajuda.*** Belo Horizonte : Crescer, s/d.

MIYUKI, *Mokusen*. ***A doutrina da flor de ouro***. São Paulo : Pensamento, 1990.

MOORE, Charles A. (org.) . ***Filosofia***: *Oriente e Ocidente*. São Paulo : Cultrix, 1978.

MORAIS, Régis de (org.) . ***Sala de aula***: *que espaço é esse?* 9ª ed. Campinas : Papirus, 1995.

MORAIS, Régis de. ***Violência e Educação***. Campinas : Papirus, 1995.

MOREIRA, Wagner W. ***Educação Física e esportes***: *perspectivas para o século XXI* , Campinas : Papirus, 1993.

MORIN, Edgard. ***Ciência com consciência***. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1995.

MOYSÉS, Lúcia. ***O desafio de saber ensinar***. Campinas : Papirus, 1994.

NAKAMURA, T. ***Respiração oriental***: *técnica e terapia*. São Paulo : Pensamento, 1989.

Nei Ching: *O livro de ouro da medicina Chinesa*. Rio de Janeiro : Domínio Público, s/d.

NORMAND, Henry. ***Os mestres do Tao***: *Lao-Tzu, Lie-Tzu, Chuang-Tzu*. São Paulo : Pensamento, 1988.

NÓVOA, António (Org.) . ***Vidas de Professores*** 2ª ed. Portugal : Porto Editora, 1995.

O Conhecimento da Arte da Guerra: *Comentários de Zhuge Liang e Liu Li sobre o clássico de Sun Tzu*. São Paulo : Gente, s/d.

O Pensamento vivo de Buda. São Paulo : Coleção O Pensamento Vivo, Martin Claret Editores, 1985.

O Pensamento vivo de Confúcio. São Paulo : Coleção O Pensamento Vivo, Martin Claret Editores, s/d.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. ***Psicomotricidade***: *um estudo em escolares com dificuldade em leitura e escrita*. Tese de Doutorado, Campinas : Unicamp, Faculdade de Educação, 1992.

_____ ***Psicomotricidade***: *educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. Petrópolis : Vozes, 1997.

OLIVEIRA, M.N.M. ***O papel da abstração reflexiva, segundo Jean Piaget, no processo de tomada de consciência na descoberta do vínculo causal.*** Dissertação de Mestrado, São Bernardo do Campo : Instituto Metodista de Ensino Superior, 1982.

_____ ***Tentativa de identificação de algumas estratégios do pensamento que levam à descoberta do vínculo causal:*** *uma interpretação baseada na teoria de Jean Piaget.* Tese de Doutorado, São Paulo : USP, Instituto de Psicologia, 1988.

OLIVEIRA, V.B. e BOSSA, N.A. ***Avaliação psicopedagógica do adolescente.*** Petrópolis : Vozes, 1998.

OLIVIER, Giovanina G. F. ***Um olhar sobre o esquema corporal,*** *a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.* Dissertação de Mestrado. Campinas : Unicamp, Faculdade de Educação Física, 1995.

ORR, David W. ***Ecological Literacy:*** *education and the transition to a postmodern world.* Albany : State University of New York Press, 1992.

_____ ***Earth in mind:*** *on education, environment, and the human prospect.* Washington, DC : Island Press, 1994.

PAGE, Michael. ***Ch'i:*** *energia vital.* São Paulo : Pensamento, 1991.

PASCOAL, Miriam. ***O prazer na escola.*** Tese de Doutorado, Campinas : Unicamp, Faculdade de Educação, 1998.

PIAGET, Jean. ***A tomada de consciência.*** São Paulo : EDUSP, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) . ***Didática e formação de professores:*** *percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.* São Paulo : Cortez, 1997.

POPPER, Karl L. e ECCKLES, John C. ***O eu e seu cérebro.*** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

PRIGOGINE, I. e STENGERS, I. ***A nova aliança:*** *metamorfose da ciência.* Brasília : Ed. da Universidade de Brasília, 1990.

RANGEL, Mary. ***Representações e reflexões sobre o "bom professor".*** Petrópolis : Vozes, 1994.

Retrato do caos. ***Revista Educação***, Ano 25, Nº 210, Outubro de 1998.

SALVADOR, César Coll. ***Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.*** Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

SAMULSKI, Dietmar. ***Psicologia do esporte:*** *teoria e aplicação prática.* Belo Horizonte : Imprensa Universitária/UFMG, 1995.

SCHILDER, Paul. ***A imagem do corpo***: *as energias construtivas da psique*. São Paulo : Martins Fontes, 1980.

SCHOLTES, Peter R. ***Times da qualidade***: *como usar equipes para melhorar a qualidade*. Rio de Janeiro : Qualitymark, 1992.

SCHULTZ, I.H. ***Exercícios de treinamento autógeno***: *auto-relaxamento por concentração*. São Paulo : Manole, 1989.

SCHUTZ, Will. ***Profunda simplicidade***: *uma nova consciência do Eu interior*. 2ª ed. São Paulo : Ágora, 1989.

SEVERINO, Roque Enrique. ***O espírito das artes marciais***. São Paulo: Ícone, 1988.

_____ ***I Ching***: *uma abordagem psicológica e espiritual do I Ching*. São Paulo : Ícone, 1994.

SIDMAN, M. ***Táticas de pesquisa científica***: *avaliação dos dados experimentais na Psicologia*. São Paulo : Brasiliense, 1976.

SILVA, Sônia A. I. ***Valores em educação***: *o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. 3ª ed. Petrópolis : Vozes, 1995.

SISTO, F.F. et al. ***Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar***. Petrópolis : Vozes, 1996.

SKI, Michael. ***Respirando: expandindo seu poder & energia***. São Paulo : Gente, 1990.

SKINNER, B.F. ***Tecnologia do ensino***. São Paulo : EPU/EDUSP, 1975.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. ***A busca do auto-conhecimento através da consciência corporal***: *uma nova tendência*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas : 1992.

SUN TZU. ***A arte da guerra***. São Paulo : Cultura Editores Associados, 1994.

SUZUKI, D.T., FROMM, E. e MARTINHO, R. ***Zen budismo e psicanálise***. São Paulo : Cultrix, 1960.

Tai Chi Chuan: *uma variação do Kung Fu*. São Paulo : Ícone, 1995.

TANI, Go. ***Cinesiologia, educação física e esporte***: *Ordem emanente do caos na estrutura acadêmica*. Motus Corporis, v. 3, nº 2, dez. 1996, p. 9-49.

_____ Aspectos básicos do esporte e a Educação Motora. *in* Venâncio, S. et al. ***Anais*** *do I Congresso Latino-Americano de Educação Motora e II*

Congresso Brasileiro de Educação Motora. Campinas : Unicamp/FEF/DEM, 1998.

THOMAS CLEARY. ***O essencial de Confúcio**: um compêndio de sabedoria ética*. São Paulo : Ed. Best Seller, s/d.

TOJAL, João Batista. ***Motricidade Humana**: o paradigma emergente*. Campinas : Ed. Da Unicamp, 1994.

TRAIN, Alan. ***Ajudando a criança agressiva**: como lidar com crianças difíceis*. Campinas : Papirus, 1997.

TSAI, Chih-chung. ***Zen em quadrinhos***. Rio de Janeiro : Ediouro, 1997a.

_____ ***Tao em quadrinhos***. Rio de Janeiro : Ediouro, 1997b.

_____ ***A Arte da Guerra em quadrinhos***. Rio de Janeiro : Ediouro, 1998.

VÁRIOS AUTORES. ***The Chinese way to a long and healthy life**: diet, exercise, massage*. Beijing, China : Asiapac/Singapore, 1988.

VAYER, P. ***A criança diante do mundo**: na idade da aprendizagem escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1982.

VENÂNCIO, S. et al. ***Anais** do I Congresso Latino-Americano de Educação Motora e II Congresso Brasileiro de Educação Motora*. Campinas : Unicamp/FEF/DEM, 1998.

WALLON, Henri. ***A evolução psicológica da criança***. Rio de Janeiro : Editorial Andes, s/d.

WATTS, Alan W. ***Psicoterapia oriental e ocidental***. Rio de Janeiro : Record, 1972.

WEILL, P., D'AMBROSIO,U. e CREMA, R. ***Rumo à nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo : Summus, s/d.

WEN, Tom Sintan. ***Acupuntura clássica chinesa***. São Paulo : Cultrix, 1992

WEREBE, M.J.G. e NADEL-BRULFET, J. ***Heri Wallon***. São Paulo : Ática, 1986.

WILBER, KEN (Org.). ***O paradigma holográfico e outros paradoxos**: explorando o flanco dianteiro da ciência*. São Paulo : Cultrix, 1994.

WILBER, KEN. ***O espectro da consciência***. São Paulo, Cultrix, 1997.

WILLHELM, Richard. ***A sabedoria do I Ching**: mutação e permanência*. São Paulo : Pensamento, 1989.

***Wu Shu**: o guia chinês para a saúde e o preparo físico da família*. São Paulo : Círculo do Livro, 1981.

WU, Jyh-Cherng. ***Tai Chi Chuan**: a alquimia do movimento*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Mauad, 1998.

XING YAN (ed.) . ***Shaolin Kung Fu**: treaseure of the chinese nation: the best of Chinese Wushu*. China : Editorial Commitee of Shaolin Kung Fu, s/d.

YU DEYUN. ***The Shaolin Kung Fu of China***. China : Hong Kong Huan Yu Publishing House, 1992.

YUS, Rafael. ***Temas transversais**: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. ***A prática educativa**: como ensinar*. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

ZAOHUA, E. ***Wushu Kung Fu***. São Paulo : Ground, 1988.

ZAZZO, René. ***Manual para o exame psicológico da criança***. São Paulo : Mestre Jou, 1981.

ZELAM, Karen. ***Os riscos do saber**: obstáculos do desenvolvimento à aprendizagem escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

ZHENBANG, Ma. ***Kung-Fu Wu Shu**: Dez exercícios de projeção de pernas*. São Paulo : Sampa, 1995.

_____ ***Ten routine Spring Leg***. Hong Kong : Kung Fu Series 6, Hai Feng Publishing Company, 1983.

REGISTRO E CONTROLE DO RENDIMENTO ESCOLAR

10 BIMESTRE

MÉDIA FINAL

RECUPERAÇÃO

20 CURSO OU HABILITAÇÃO

CÓDIGO

30 ANO

40 CLASSE

1ª	G	S	+

CARIMBO DA UE.

SECRETÁRIO DE ESCOLA

MODELO DESTINADO À COLAGEM DAS PAPELETAS

NO VERSO ATA DO CONSELHO

VIDE FICHA INDIVIDUAL DOS ALUNOS

50 AULAS DADAS

SUB TOTAL ACUMULADO

TOTAL

50

ANO	BIM.

CLASSE

T	G	S	t

COMP. CUR.

Nº	M	F	AC
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			

R. PROF.

M. FINAL
ANO
CLASSE
T G S t
COMP. CUR.
Nº M
01
02
03
04
05
06
07
08
09
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
R. PROF.

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO S.A. - IMESP - Modelo Oficial 68

CONSELHO

- ☐ DE CLASSE
- ☐ DE SERIE

29	DATA

FICA A CRITÉRIO DA DIREÇÃO A FORMA DE UTILIZAÇÃO DOS CAMPOS E ESPAÇOS DISPONÍVEIS

| | | |

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SÃO PAULO

ESCOLA _____

_____

PARA USO DA ESCOLA

10 CONTROLE DE ENTRADA DO ALUNO

11 ESCOLA	12 PRODESP
REGISTRO DE MATRICULA (RM)	REGISTRO DO ALUNO (RA)

FICHA CADASTRAL DO ALUNO

20 IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

21 NOME DO ALUNO

22 SEXO

23 NASCIMENTO — LOCALIDADE | ESTADO | NACIONALIDADE | DIA | MÊS | ANO

24 FILIAÇÃO — NOME DO PAI

NOME DA MÃE

30 RESIDÊNCIA

31 (R Av., etc) _____ Nº _____

BAIRRO: _____ TEL: _____ CIDADE: _____

OUTRAS INFORMAÇÕES.

P/USO ESC
32 SETOR

33 MUDANÇAS

40 PROCEDÊNCIA DO ALUNO

41 ESCOLA OU EQUIVALENTE

GRAU | SÉRIE | CURSO / HABILITAÇÃO

CIDADE | ESTADO OU PAIS

42 JÁ ESTUDOU NESTA ESCOLA ? SIM | NÃO

50 MATRÍCULA E RENOVAÇÕES DE MATRÍCULA

51 SOLICITO MATRÍCULA NA _____ SÉRIE DO

1º GRAU | 2º GRAU | CURSO/HABILITAÇÃO

DECLARO ACATAR AS NORMAS REGIMENTAIS DESSE ESTABELECIMENTO DE ENSINO.

_____, _____ DE _____ DE 19_____

PARA USO DA ESCOLA

52 MOVIMENTAÇÃO DO ALUNO

ANO	CLASSE T	CLASSE G	CLASSE S	CLASSE t	Nº CH	DEPEND., COMPL., CL. ESP. ETC. COMP. CUR., MODAL., TIPO, ETC	53 IDADE	54 RESPONSÁVEL ASSINATURA	55 SECRETÁRIO RUBRICA	56 DIRETOR DESPACHO	56 DIRETOR VISTO

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO S.A. – IMESP - Modelo Oficial 72

PARA USO DA ESCOLA

60 **ADAPTAÇÕES**

61 EM PROCESSO

COMPONENTE CURRICULAR	NATUREZA DA ADAPTAÇÃO

62 CONCLUÍDAS

RESULTADO	RUBR. DO SECRET.	VISTO DO DIRETOR

PARA USO DA ESCOLA

70 **ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

71 ANO DO TERM.	TOTAL DE HORAS	DATA DA ANOTAÇÃO	RUBRICA DO SECRETÁRIO	VISTO DO DIRETOR

80 **DISPENSA DA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

81 MOTIVO

			82 COMPROVANTE	83 ESCOLA
LEI 6503/77	A	MATRICULADO NO NOTURNO E EXERCER ATIVIDADE PROFISSIONAL EM JORNADA IGUAL OU SUPERIOR A 6 HORAS DIÁRIAS	ATESTADO DE TRABALHO	ARQUIVA
	B	MAIOR DE 30 ANOS DE IDADE	UM DOC. DE IDENTIDADE	DEVOLVE
	C	SERVIÇO MILITAR	ATESTADO MILITAR	ARQUIVA
	D	DECRETO-LEI Nº 1044/69	ATESTADO MÉDICO	VER DEC-LEI
	E	ALUNA COM PROLE.	CERT. NASC. DE UM FILHO	DEVOLVE
OUTROS MOTIVOS	F			
	G			
	H			

PARA USO DA ESCOLA

84 DISPENSA

ANO LETIVO	MOTIVO LETRA	PERÍODO INÍCIO	PERÍODO TÉRMINO

85 ALUNO

ASSINATURA

86 DIRETOR

DESPACHO	VISTO

87 PROFESSOR

CIENTE ASSINATURA

PARA USO DA ESCOLA

90 **DOCUMENTOS PESSOAIS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA**

A	REG. NASCIM.	Nº	LV.	(SUB) DISTRITO			CIDADE (MUNICÍPIO)
B	CÉD. IDENT.	RG	ORGÃO EXPEDIDOR			EST	DATA EXP
C	CERT. AL. MIL.	Nº		SÉRIE	RM	CSM	DATA EXP
D	CERT. RESERV.	Nº	CAT.	SÉRIE	RM	CSM	DATA EXP
E	TIT. ELEIT.	Nº	ZONA		SEÇÃO		DATA EXP
F	CART. PROFIS.	Nº		SÉRIE		EST.	DATA EXP
G							
H							

100 **TRANSFERÊNCIA**

SOLICITO TRANSFERÊNCIA DE ESTUDOS

101 PARA OUTRO ESTABELECIMENTO DE ENSINO ☐

102 PARA O/ A CURSO / HABILITAÇÃO... ☐
DESTE MESMO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

_____, ____ DE _____ DE 19 ___

103 RESPONSÁVEL ASSINATURA	104 DIRETOR DESPACHO	ASSINATURA

110 **OBSERVAÇÕES**

Escola _____

Localidade _____ DE/ORE _____

REGISTRO E CONTROLE DO RESULTADO FINAL DO RENDIMENTO ESCOLAR

10 CURSO OU HABILITAÇÃO | CÓDIGO

20 ANO

30 TURNO | GRAU | SÉRIE | TURMA | CLASSE

40 ALUNOS

41 IRMÃO | 42 Nº CHAMADA | NOMES

	01	
	02	
	03	
	04	
	05	
	06	
	07	
	08	
	09	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	
	32	
	33	
	34	
	35	
	36	
	37	
	38	
	39	
	40	
	41	
	42	
	43	
	44	
	45	
	46	
	47	
	48	
	49	
	50	
	51	
	52	
	53	
	54	
	55	

50 CURRÍCULO - RENDIMENTO ESCOLAR - CARGA HORÁRIA

51 | 52 | 53 | 56 DEPENDÊNCIA | 54

COMPONENTE	MENÇÃO	COMPONENTE	MENÇÃO	RESULTADO FINAL (*)

55

60

70 Observações no verso, datar

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO S. A. - IMESP - Modelo oficial 73

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

FOTO DO ALUNO (OPCIONAL)

NOME DA ESCOLA

NOME DO ALUNO	DATA NASC.	SEXO	RM
		M ☐ F ☐	

ANO	CURSO/HABILITAÇÃO	CURSA A SERIE PELA ☐ VEZ

19

CLASSE(S)	T	G	S	t	N.º Ch.	2.º Grau / DEPENDÊNCIA	COMPONENTE	T	G	S	t	N.º Ch.

ANO	CURSO/HABILITAÇÃO	CURSA A SERIE PELA ☐ VEZ

19

CLASSE(S)	T	G	S	t	N.º Ch.	2.º Grau / DEPENDÊNCIA	COMPONENTE	T	G	S	t	N.º Ch.

COMPONENTE CURRICULAR																		2.º GRAU / DEPENDÊNCIA		ESTÁGIO SUPERV.	TOTAL DE HORAS
ASSIDUIDADE	FALTAS BIMESTRAIS	1.º																			
		2.º																			
		3.º																			
		4.º																			
	Aus. Comp.																				
	Total Faltas																				
	Aulas Dadas																				
	% Ini. a 75%																				
AVALIAÇÃO	BIMESTRES	1.º																			
		2.º																			
		3.º																			
		4.º																			
	M. FINAL (5.ª)																				
	1.º CONSELHO																				
	RECUPERAÇÃO																				
	2.º CONSELHO																				
	C. FINAL																				

COMPONENTE CURRICULAR																		2.º GRAU / DEPENDÊNCIA		ESTÁGIO SUPERV.	TOTAL DE HORAS
ASSIDUIDADE	FALTAS BIMESTRAIS	1.º																			
		2.º																			
		3.º																			
		4.º																			
	Aus. Comp.																				
	Total Faltas																				
	Aulas Dadas																				
	% Ini. a 75%																				
AVALIAÇÃO	BIMESTRES	1.º																			
		2.º																			
		3.º																			
		4.º																			
	M. FINAL (5.ª)																				
	1.º CONSELHO																				
	RECUPERAÇÃO																				
	2.º CONSELHO																				
	C. FINAL																				

RESULTADO FINAL (CÓDIGO) ☐ | O ALUNO ESTÁ APTO A CURSAR A ☐ SÉRIE DO ☐ GRAU

P = Promovido
R = Retido
T = Transferido
E = Evadido (Abandono/Desistente)

Observações

DIRETOR DE ESCOLA

RESULTADO FINAL (CÓDIGO) ☐ | O ALUNO ESTÁ APTO A CURSAR A ☐ SÉRIE DO ☐ GRAU

P = Promovido
R = Retido
T = Transferido
E = Evadido (Abandono/Desistente)

Observações

SECRETÁRIO

DIRETOR DE ESCOLA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

FOTO DO ALUNO (OPCIONAL)

NOME DA ESCOLA

NOME DO ALUNO	DATA NASC.	SEXO	RM
		M ☐ F ☐	

ANO	CURSO/HABILITAÇÃO	CURSA A SERIE PELA ☐ VEZ
19		

CLASSE(S)	T	G	S	t	N.º Ch	2.º Grau	COMPONENTE	f	G	S	t	N.º Ch
						DEPENDÊNCIA						

COMPONENTE CURRICULAR																	2.º GRAU	
																	DEPENDÊNCIA	
ASSIDUIDADE	FALTAS BIMESTRAIS	1.º																
		2.º																
		3.º																
		4.º																
	Aus. Comp.																	
	Total Faltas																	
	Aulas Dadas																	
	% Ini. a 75%																	
AVALIAÇÃO	BIMESTRES	1.º																
		2.º																
		3.º																
		4.º																
	M. FINAL (5.º)																	
	1.º CONSELHO																	
	RECUPERAÇÃO																	
	2.º CONSELHO																	
	C. FINAL																	

ESTAGIO SUPERV ☐

TOTAL DE HORAS

RESULTADO FINAL (CODIGO) ☐	O ALUNO ESTÁ APTO A CURSAR A ☐ SERIE DO ☐ GRAU

P Promovido
R Retido
T Transferido
E Evadido
(Abandono
Desistente)

Observações

SECRETÁRIO

DIRETOR DE ESCOLA

ANO	CURSO/HABILITAÇÃO	CURSA A SERIE PELA ☐ VEZ
19		

CLASSE(S)	T	G	S	t	N.º Ch	2.º Grau	COMPONENTE	f	G	S	t	N.º C
						DEPENDÊNCIA						

COMPONENTE CURRICULAR																	2.º GRAU	
																	DEPENDÊNCIA	
ASSIDUIDADE	FALTAS BIMESTRAIS	1.º																
		2.º																
		3.º																
		4.º																
	Aus. Comp.																	
	Total Faltas																	
	Aulas Dadas																	
	% Ini. a 75%																	
AVALIAÇÃO	BIMESTRES	1.º																
		2.º																
		3.º																
		4.º																
	M. FINAL (5.º)																	
	1.º CONSELHO																	
	RECUPERAÇÃO																	
	2.º CONSELHO																	
	C. FINAL																	

ESTA SUPE ☐

TO D HOR

RESULTADO FINAL (CODIGO) ☐	O ALUNO ESTÁ APTO A CURSAR A ☐ SERIE DO ☐ G

P Promovido
R Retido
T Transferido
E Evadido
(Abandono
Desistente)

Observações

SECRETÁRIO

DIRETOR DE ESCOLA

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO S.A. IMESP - Modelo Ofi

Anexo II

Modelo de questionário de caracterização da população da pesquisa

Nome completo: _____

Idade: _____ anos 5ª série, turma _____ Altura_____ peso_____

Telefone _____ ( ) próprio ( ) para deixar recados com _____

1 - Você já praticou esportes em academias, clubes ou escolas? ( ) Não ( ) Sim

Qual? _____ Nome da academia ou clube: _____

Quando? (em que ano?) _____

( )1 hora por semana ( ) 2 horas por semana ( ) 3 horas por semana ( ) 4 horas por semana

( )outro horário:_____

2 - Hoje em dia, **você pratica** algum esporte ou exercício físico em academias? ( ) Não ( ) Sim

Nome da academia ou clube: _____

( ) Futebol ( ) Natação ( ) Aeróbica ( ) Atletismo

( ) Vôlei ( ) Tênis ( ) Musculação

( ) Basquete ( ) Dança ( )Outros: _____

( )1 hora por semana ( ) 2 horas por semana ( ) 3 horas por semana ( ) 4 horas por semana

( )outro horário:_____

3 - **Fora** de academias, você faz algum tipo de **exercício físico**?

( ) Futebol ( ) Bicicleta ( ) Caminhada/corrida

( ) Vôlei ( ) Skate ( ) Roller

( ) Basquete ( ) Outros: _____

( )1 hora por semana ( ) 2 horas por semana ( ) 3 horas por semana ( ) 4 horas por semana

( )outro horário:_____

4 - **Como você se sente** quando você faz algum tipo de exercício físico?

( ) Muito bem ( ) Bem ( ) Mal ( ) Indiferente

( ) Outros: _____

5 - Qual é o esporte que você se **sentiria muito bem** praticando?_____

_____

6 - Qual é o esporte que você **não gostaria** de praticar?_____

_____

7 - Conte uma **lembrança agradável** de algo que aconteceu com você no esporte: _____

_____

8 - Conte uma **lembrança ruim** de algo que aconteceu com você no esporte: _____

_____

9 - O que você **mais gosta** nas aulas de Educação Física?_____

_____

10 - O que você **menos gosta** nas aulas de Educação Física?_____

_____

11 - Se você fosse professor(a) de Educação Física, **como seria a sua aula**?_____

_____

12 - Você faz **outro curso** fora da escola? ( ) não ( ) sim Qual? _____

13 - O que você costuma **fazer** quando **não está na escola**? _____

_____

14 - Que **doenças** você já teve?_____

15 - Você **já foi operado** alguma vez? ( ) não ( ) sim: _____

16 - Enumere de 1 a 8: Qual é a **matéria** que você **mais gosta**?

Assinale 1 para a matéria que você mais gosta, 2 para a matéria segunda matéria que você mais gosta, e assim por diante, até chegar ao número 8 para aquela matéria que você menos gosta.

( ) Português

( ) História

( ) Geografia

( ) Ciências

( ) Matemática

( ) Educação Artística

( ) Educação Física

( ) Inglês

17 - Que **aulas** você tem **maior dificuldade** para entender? Por que? _____

_____

18 - Você tem **professor particular** ou reeducador? ( ) não, nunca tive

( ) sim, já tive professor de _____, quando eu estava na _____ série

( ) sim, atualmente tenho professor de _____

19 - Você **se considera** um aluno: ( )ótimo ( )bom ( )médio ( )fraco ( )péssimo

Por que?_____

20 - Você **estuda porque**: ( ) acha necessário ( ) gosta ( ) é obrigado

21 - Com **quantos anos** você **começou** a ir à escola? _____

22 - Você já **repetiu** de ano? ( ) Não ( )Sim

( ) pré-escola quantas vezes? _____

( ) 1ª CB. quantas vezes? _____

( ) 2ª CB. quantas vezes? _____

( ) 3ª serie quantas vezes? _____

( ) 4ª série quantas vezes? _____

( ) 5ª série quantas vezes? _____

23 - Você **trabalha**? ( ) Não ( ) Sim: das _____ às _____ horas

Onde? _____

Há quanto tempo? _____

O que você faz no trabalho? _____

O que você faz com o dinheiro que recebe?_____

SE TIVER VONTADE, USE O VERSO PARA ESCREVER O QUE VOCÊ QUISER A RESPEITO DE SUA VIDA ESPORTIVA!

MUITO OBRIGADO!

Professores de Educação Física

Anexo III

Provérbios chineses utilizados na experiência

Provérbios chineses

- "O homem superior move seus lábios, o homem comum move seus punhos."
- "Gato que ruge como tigre tem que ter garras afiadas."
- "O homem de valor é realmente grande, sem ser orgulhoso; o homem comum é orgulhoso sem ser realmente grande."
- "Quem pode suprimir um momento de ódio, pode prevenir muitos dias de tristeza."
- "Desvias uma polegada e errarás mil léguas."
- "Prática constante desenvolve habilidades. Leitura constante proporciona cultura. Quem quer ter um bom Kung Fu consegue tempo e dedica-se a ambos."
- "O sarcasmo é o último refúgio do espírito derrotado."
- "Respeito e admiração não são impostos, são conquistados."
- "Enfrentei punhos no sul e pernas no norte, mas foi na inteligência de um homem que encontrei meu oponente mais digno."
- "Todas as pessoas podem praticar Wu Shu, porém são poucas as que conseguem aprender e compreender realmente Kung Fu."
- "Sem um espelho claro uma mulher não sabe o estado de seu rosto. Sem um verdadeiro amigo um homem não sabe os erros de seu comportamento."
- "Jade sem polimento não brilha."
- "Assim como uma árvore depende da raiz, a técnica depende da base."
- "Atente as frutas, e perceba como elas precisam de tempo para amadurecer."
- "Jamais alguém vence uma guerra realmente."
- "Defesa pessoal não é a arte de quebrar ossos mas, sim, a arte de sair-se ileso."
- "Quem quer realmente, faz."

- "Quando existe discórdia entre irmãos, os outros tiram vantagem."
- "Conheci muitos lutadores invencíveis que perderam para si mesmos — como não tinham idéia de qual seria o caminho da derrota, quando menos esperavam, estavam nele."
- "O cavalo moroso está destinado a pancadas."
- "Por natureza os homens nascem parecidos. Pela prática eles são muito diferentes."
- "Somos todos como os dedos de nossas mãos: muito semelhantes, mas não idênticos."
- "Boa técnica para preguiçosos é como bom chá em água fria."
- "Mestre bom foi discípulo bom."
- "Ser livre é estar liberto até mesmo do desejo de liberdade." Lao Tsu
- "Na escuridão da noite, não critique as trevas sombrias. Acenda uma luz." Confúcio
- "Quando ouvir sua voz interior, pare, e escute o que ela fala."
- "Uma polegada de tempo vale uma polegada de ouro, mas uma polegada de ouro não compra uma polegada de tempo." Hua Tuo

Anexo IV

Apostila entregue aos alunos do Grupo Experimental

Querido aluno:

Você já conhece as posturas básicas do Kung Fu: o "ma pu", o Arco Positivo, o Arco Negativo, o Gato e várias outras.

Conhece também as seqüências da "Rotação" e do "San Sin", que são usadas para aquecimento e para a fixação dessas posturas básicas.

Agora você já pode praticar em casa ou onde quiser!

Esta apostila vai ajudá-lo, caso tenha alguma dúvida quando eu não estiver por perto. Portanto lembre-se: coluna reta, respiração, planta dos pés bem firmes no chão, equilíbrio... e todas aquelas recomendações que faço durante as aulas.

A quantidade dos exercícios é apenas uma sugestão para aqueles que praticam sempre. Por isso, procure sentir e descobrir qual é o melhor número de movimentos para você mesmo - nunca a menos, nem a mais.

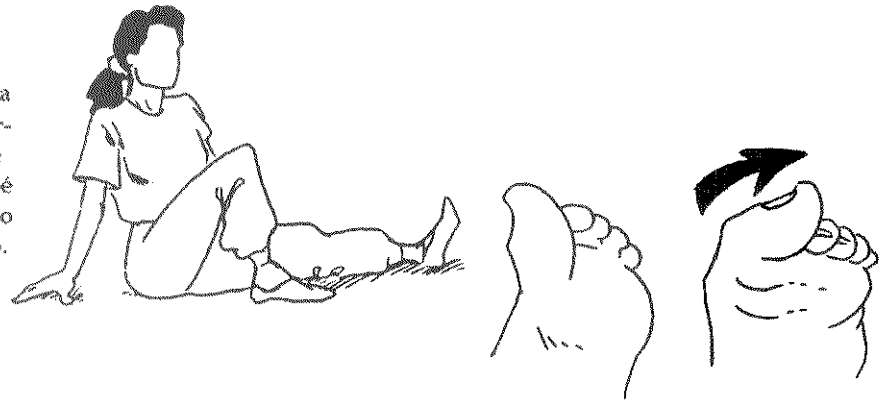
Aproveite!

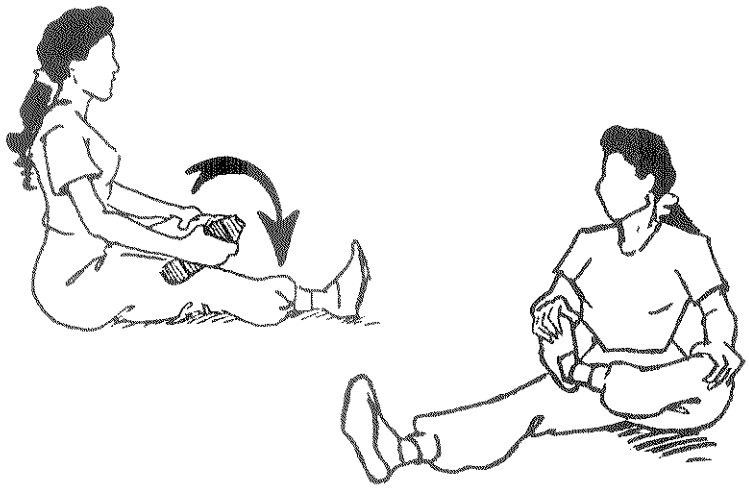
Aquele abraço de sempre,

Profª. Luzia Mara

ROTACÃO

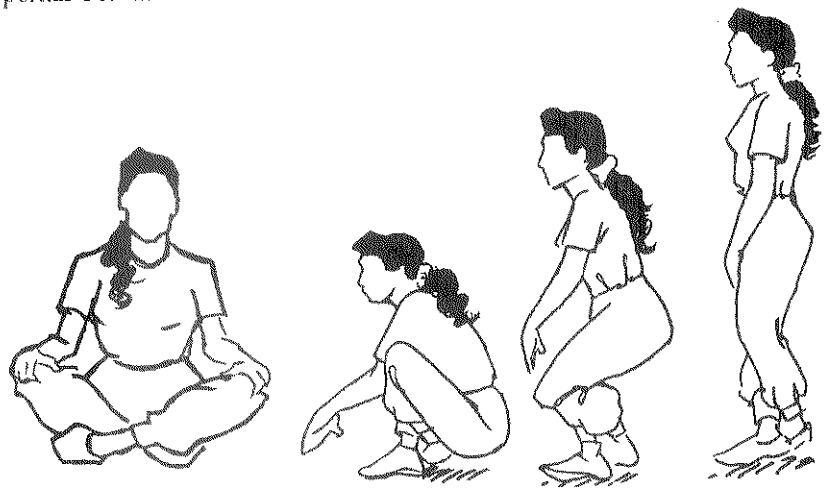
1. Sentados. Perna direita flexionada. Perna esquerda estendida. Flexionar e estender os dedos do pé esquerdo (10x). Repetir o exercício com o pé direito.



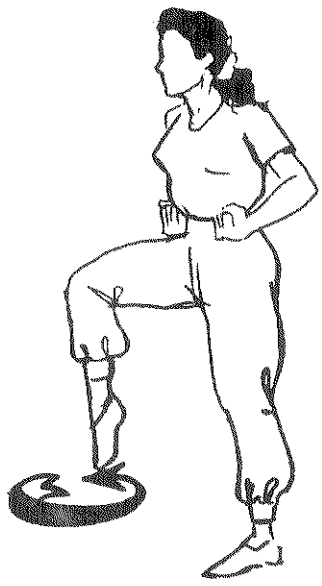


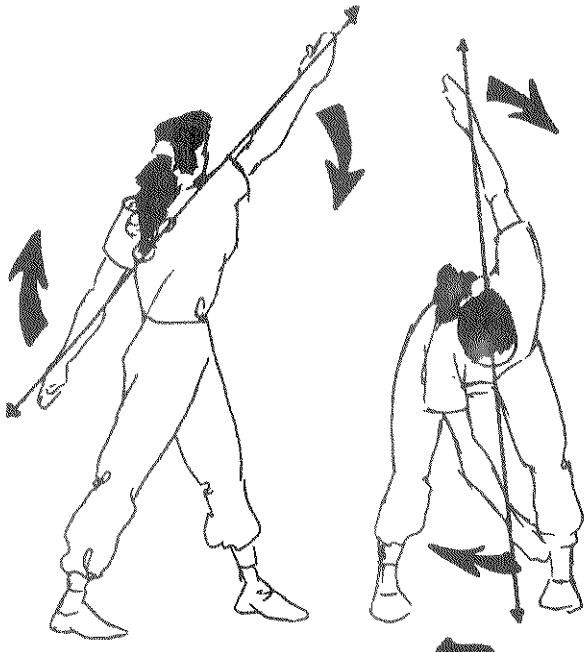
2. Sentados. Tornozelo esquerdo sobre a coxa direita.Com a mão direita, girar o pé esquerdo em sentido horário (10x) e anti-horário (10x). Repetir o exercício com o pé direito.

3. Cruzar as pernas e levantar sem colocar as mãos no chão.

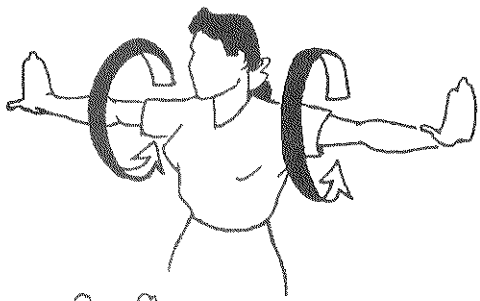


4. Posição de sentido (Corpo todo estendido, pés unidos, punhos fechados à altura da cintura e cotovelos para trás). Flexionar a perna direita mantendo o joelho o mais alto possível.Girar a perna (do joelho para baixo) em sentido horário (10x) e anti-horário (10x). Repetir o exercício com a perna esquerda.

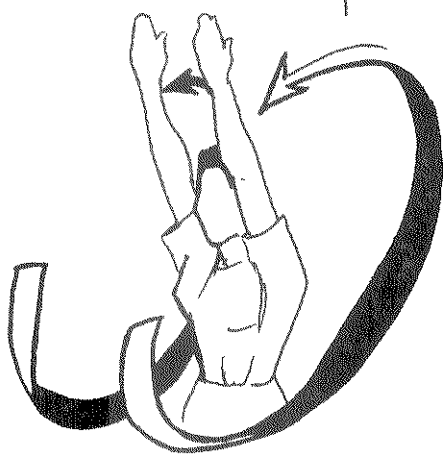




5. Pernas afastadas lado a lado. Girar o braço direito em sentido horário(10x), saindo da posição de crucifixo, passando pelo alto da cabeça, indo para o lado esquerdo, passando rente ao chão e voltando para o lado direito, quando vai novamente subir até o alto da cabeça. O braço esquerdo faz o mesmo trajeto, mas os braços ficam sempre em linha reta. Repetir em sentido anti-horário (10x)



6. Posição de crucifixo, girar os ombros para
frente (10x) e para trás (10x).



7. Rodar os braços para frente (10x) e para trás (10x).

8. Braços estendidos à frente do tronco. Rodar pulsos para a dentro (10x) e para fora (10x).





9. Braços estendidos à frente do tronco. Abrir e fechar as mãos rapidamente, como se os dedos explodissem para fora.





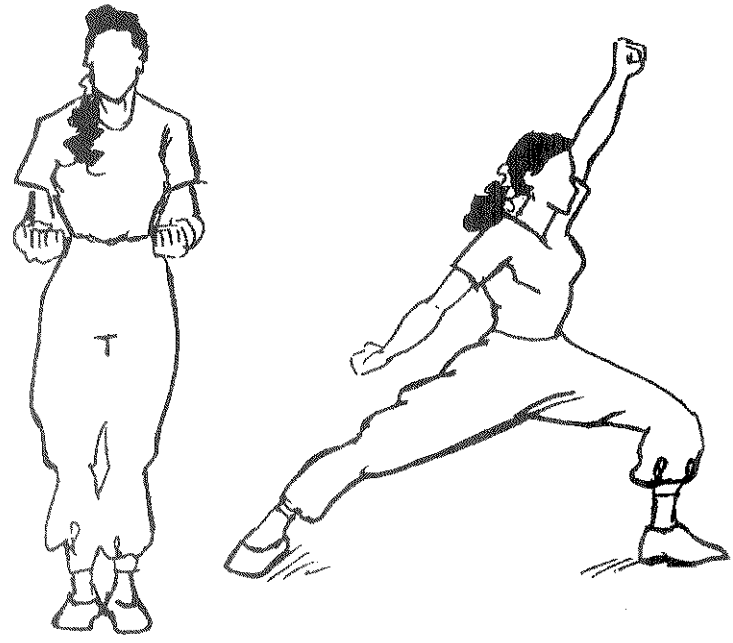
10. Rodar a cabeça no sentido horário (10x) e anti-horário (10x).



SAN SIN

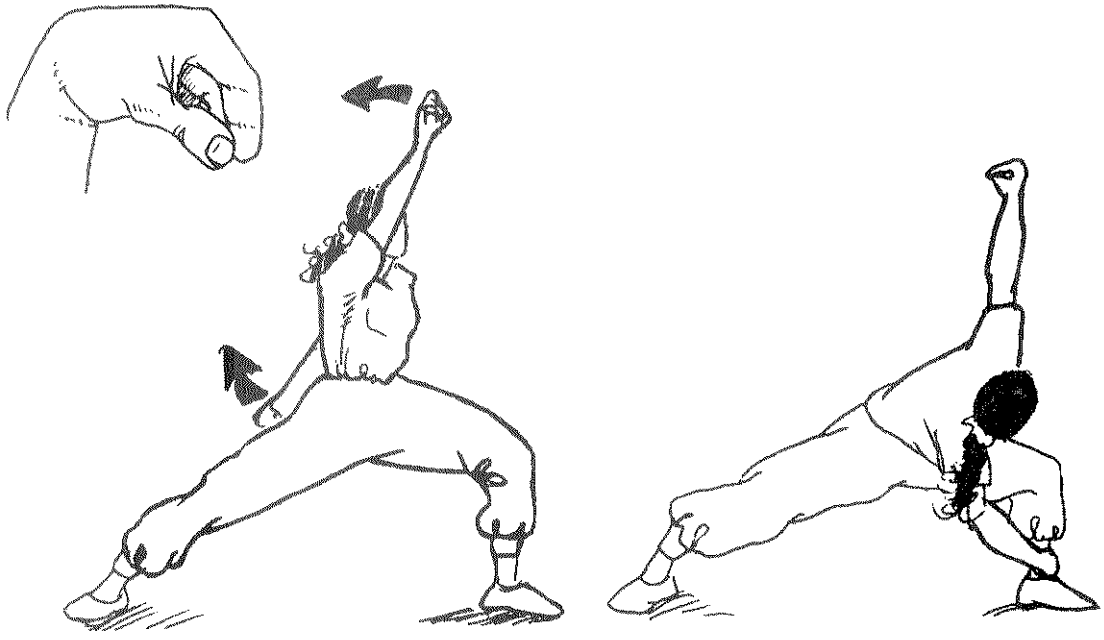
1. SAN SIN FORMA CHUEN:

Sentido. Mapu. Arco positivo (ou arco e flexa) para a esquerda. Alternar braços: direito, esquerdo, direito. Virar para a direita e alternar braços esquerdo, direito, esquerdo. (Repetir 6x para cada lado)

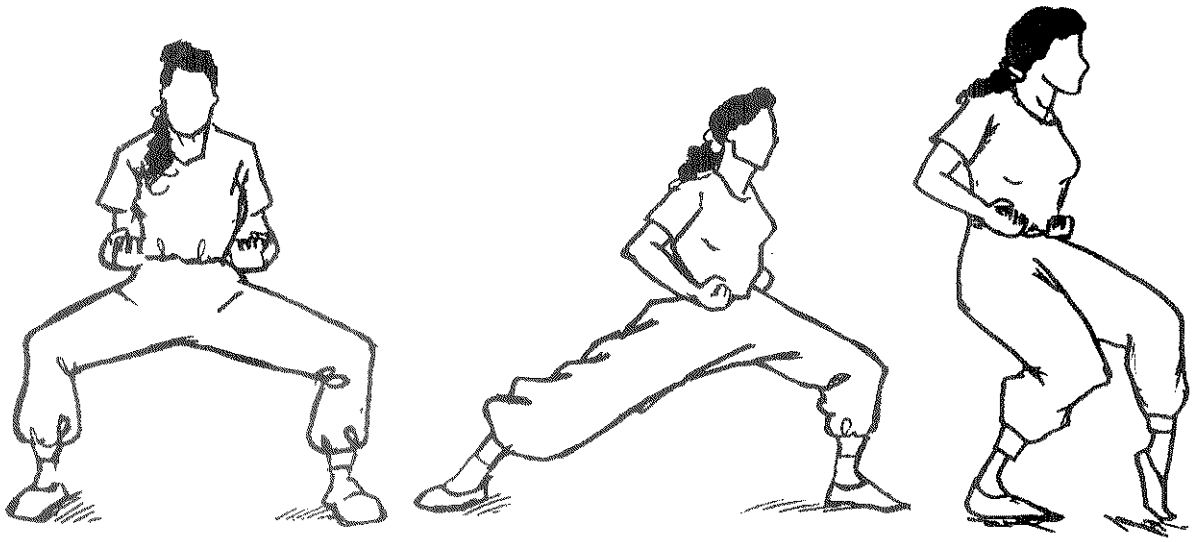


2. SAN SIN FORMA HOK:

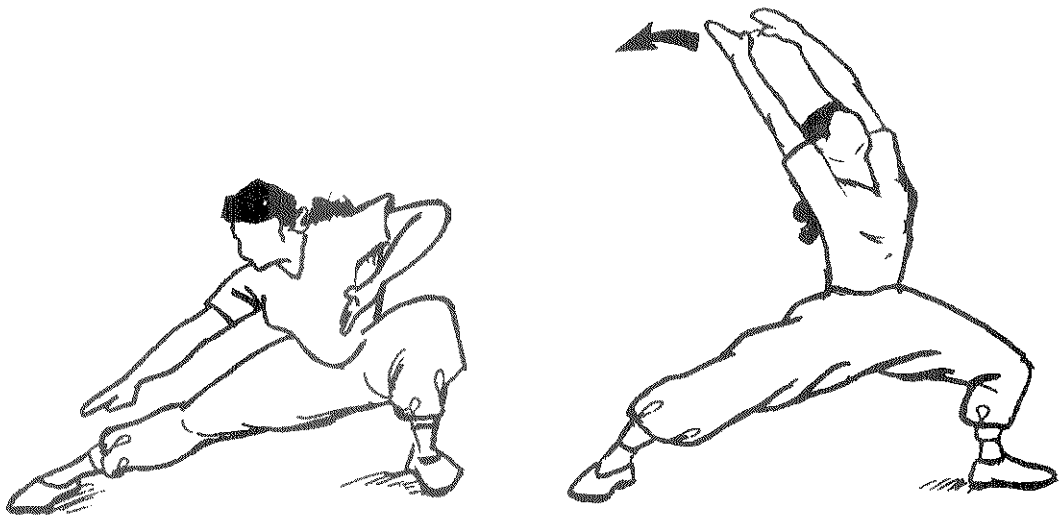
Sentido. Mapu. Arco positivo (ou arco e flexa) para a esquerda. Pontas dos dedos unidas e punho totalmente flexionado. Braço direito acima da cabeça, braço esquerdo abaixo, ao lado do corpo. Forçar os braços 3x para trás. Mão direita segura pé esquerdo, olhando para a mão esquerda. Voltar à posição anterior. Virar para a direita e repetir o movimento. (6x para cada lado)



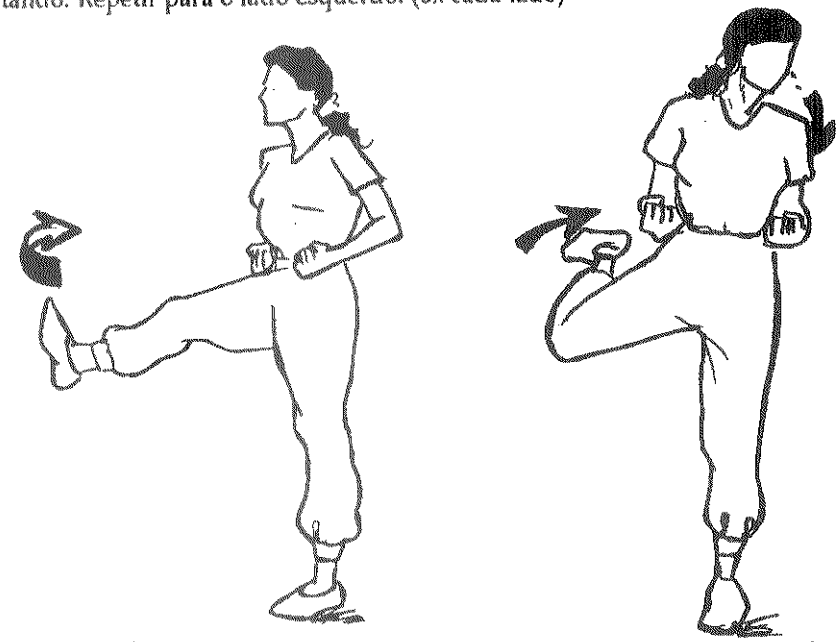
3. SAN SIN FORMA SAN FÔ: Sentido. Mapu (forçar 3x). Arco positivo para a esquerda (forçar 3x). Arco negativo (forçar 3x). Voltar em Mapu e repetir a seqüência para o outro lado (6 x para cada lado)



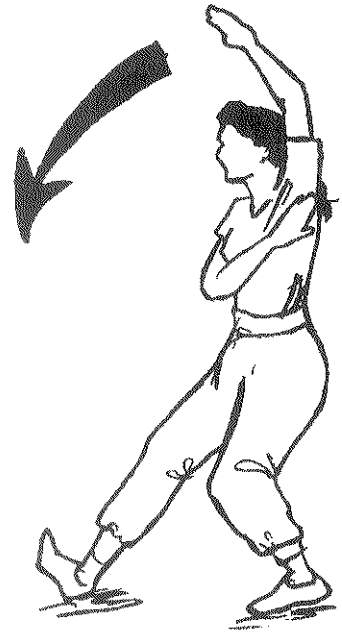
4. SAN SIN FORMA MAO CHÂ: Sentido. Mapu. Flexionar totalmente a perna esquerda. Mão esquerda na linha da cintura, palma para cima. Mão direita apontando para o pé direito, palma para baixo (forçar 3x a postura para baixo). Arco positivo para a esquerda, braços estendidos acima da cabeça (forçar 3x os braços para trás). Voltar em Mapu e repetir para o outro lado (6x para cada lado).

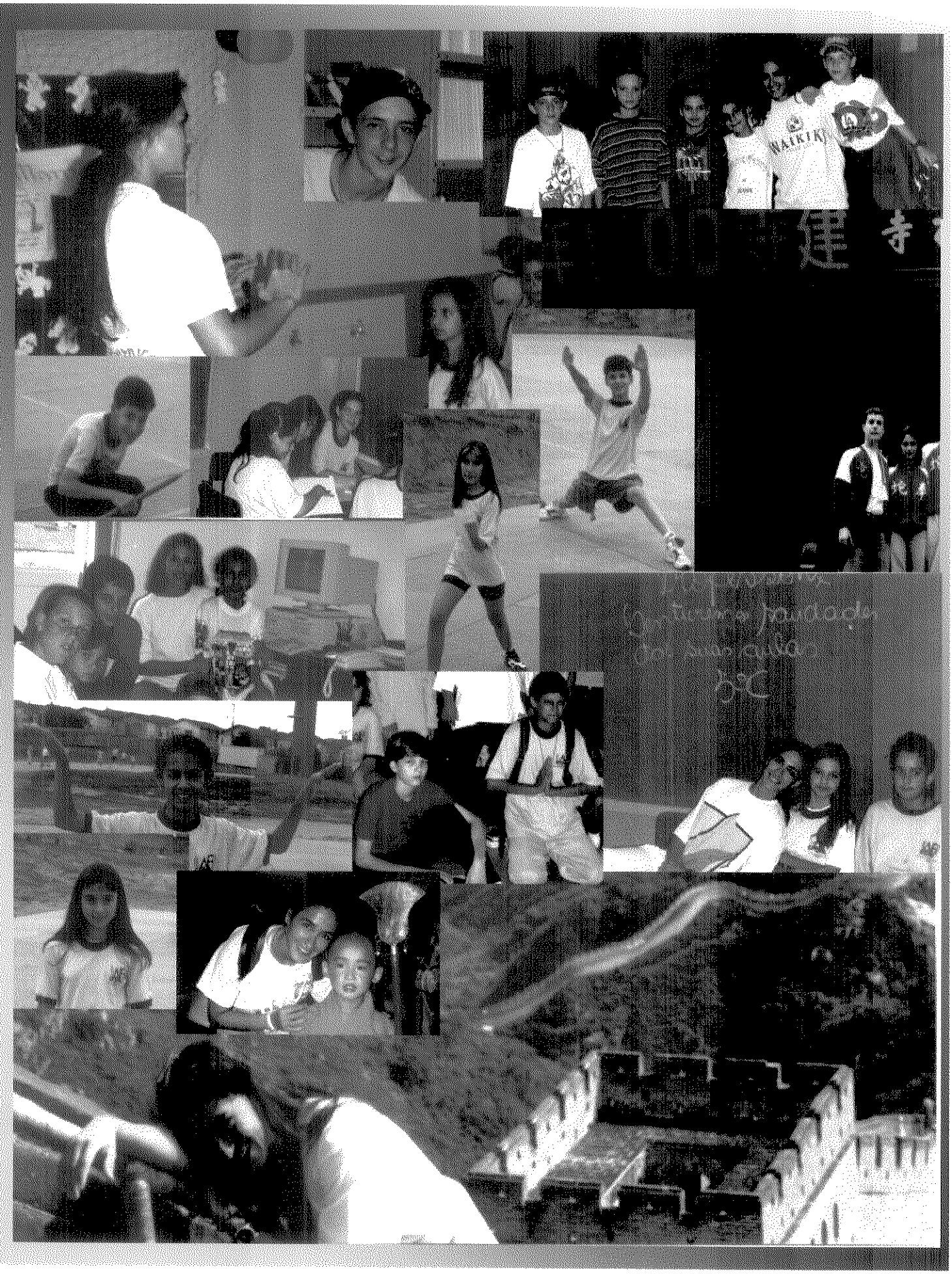


5. SAN SIN FORMA TIN TI TU LI: Sentido. Estender perna direita à frente do tronco. Manter a perna estendida e girar para a trás. Flexionar a perna atrás do tronco, olhando para a planta do pé direito por cima do ombro esquerdo. Voltar a perna estendida à frente do corpo. Trocar os pés, saltando. Repetir para o lado esquerdo. (6x cada lado)



6. BAMBU: Abrir os braços lateralmente, em crucifixo. Mão direita na direção da axila esquerda, palma para fora. Braço esquerdo estendido acima da cabeça. Flexionar a perna esquerda e estender a perna direita, voltando a ponta do pé direito para cima. Descer o tronco para a direita, até que a mão esquerda toque o pé direito.




WAIKIKI