GISELE MARIA SCHWARTZ MIOTTO

LINGUAGEM CORPORAL DE EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE E SEU (DES)ENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - 1991

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

GISELE MARIA SCHWARTZ MIOTTO

LINGUAGEM CORPORAL DE EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE E SEU (DES)ENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - 1991

COMISSÃO JULGADORA

PROF. DR. NELSON CARVALHO MARCELLINO

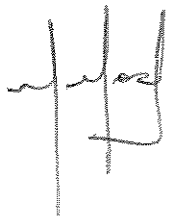
PROF. DR. AUGUSTO JOÃO CREMA NOVASKI

PROF. DR. WAGNER WEY MOREIRA

GISELE MARIA SCHWARTZ MIOTTO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por GISELE MARIA SCHWARTZ MIOTTO e aprovada pela Comissão Julgadora em 22 de Novembro de 1991.

Data:

Assinatura:  .

Faculdade de Educação Física

UNICAMP

Campinas - 1991

AGRADECIMENTOS

Admiro e saúdo a ausência e toda sua plenitude; ela se parece com uma forma de silêncio, translúcida, mas muito presente, plena de significado. Agradeço, então à ausência!

Ausência de orgulho, que fez com que uma pessoa como Nelson C. Marcellino pudesse estar sempre presente, dividindo seus conhecimentos para que se somassem as esperanças.

Ausência de egoísmo, que fez com que alguém como Silvia Deutsch mostrasse toda a dedicação de que só uma verdadeira amiga é capaz.

Ausência de vaidade, que fez com que Luiz A. Lorenzetto demonstrasse toda cumplicidade e generosidade, instigando sempre reflexões maiores.

Ausência de insensibilidade, que permitiu que várias pessoas dedicassem tempo, carinho e amizade para que este trabalho pudesse ser realizado, como os colegas do Departamento de Educação Física da UNESP-Rio Claro, com quem pude, muitas vezes discutir, aprender e reavaliar posturas; as secretárias, sempre dispostas a me ajudar na "briga" com um computador esquizofrênico; como também, os amigos da UNICAMP, colegas do Mestrado, secretárias, professores e coordenadores, com os quais conVIVI este tempo.

Ausência de desprestígio, que faz com que alguns amigos, apenas por uma contingência de tempo, sejam considerados alunos, mas, que têm tudo para já serem

considerados mestres, por contribuírem constantemente para nossa reflexão e crescimento profissional.

Ausência de egocentrismo, que fez com que pessoas como as famílias VOLP (a Catita, o "Lemão" e a Leo) e BETTI (o Mauro e a TaTi) partilhassem sua alegria, seu aconchego, substituindo, muitas vezes, as minhas funções maternas para que fosse possível viajar e concluir o curso.

Ausência da ausência que, mesmo ao ser privada de vivenciar muitos momentos privilegiados de amor com pessoas como as de minha família (minha mãe Nilza - exemplo de mulher batalhadora, meu pai - in memorian, minha irmã "Mia", "cunhadinho Mané" e Juli - tão queridos) e minhas filhas amadas, puderam compensar esta ausência fazendo-se presentes aceitando, dividindo responsabilidades em tantos momentos difíceis.

Ausência de vergonha de me tornar piegas e dizer que "não há palavras" justas o bastante para agradecer todas estas e tantas outras não mencionadas presenças de amizade e amor.

Por tudo isto, esta sensação do agradecimento se traduz na ausência de linguagens que expressem o que sinto. Saúdo então a ausência contida no silêncio, por acreditar que esta é a única linguagem possível para o homem, quando a sensação que experimenta excede a medida de sua sensibilidade.

SUMARIO

LISTA DE ANEXOS.....viii

RESUMO.....ix

ABSTRACT.....xi

INTRODUÇÃO..... 1

Capítulo I - A dança das palavras 16

1 - Caracterização da Criatividade: 16
a. O produto criativo 17
b. O processo criativo.....20
c. A pessoa criativa.....21
2- O ato Criativo.....24
3- A questão dos Testes.....25

Capítulo II - Um exercício de sedução.....29
1- Educar é.....29
2- Tendências Pedagógicas.....30
3- Evolução e Periodização.....33

Capítulo III - O corpo pensante.....41
1- A Coleta dos Dados.....42
a. Apresentação das opiniões dos entrevistados.....43
2- Discussão dos resultados..... 50
a. A dialética da camuflagem.....50

Capítulo IV - O ponto da mutação ou navegar é
preciso, e viver também o é.....55
1- Saber e Sabor.....62
2- Arte-Educação Física.....65

Considerações Finais - Vi-vendo!.....69

Referências Bibliográficas.....74

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Entrevista Centrada - lista de controle.....79

Anexo II - Representações gráficas.....81

RESUMO

Linguagem corporal de expressão da criatividade e seu (des)envolvimento na Educação Física.

O foco central desta investigação é refletir sobre o espaço reservado à expressão do potencial criativo nos cursos de formação em Educação Física, observando se é oferecido ao aluno a oportunidade de exercitar sua capacidade criadora e, mais do que isto, expô-la. A revisão de literatura apresenta os diferentes aspectos sobre a caracterização do produto criativo, do processo de criação e da pessoa criativa, relacionando-os com os aspectos educacionais.O processo ensino-aprendizagem também foi relacionado, evidenciando-se as características das diferentes correntes influentes na prática pedagógica desta área. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi composto de duas partes: observação participante de aulas e entrevista centrada, feita com os formandos do último semestre dos cursos de Educação Física das três Universidades Estaduais do Estado de São Paulo. Os resultados deste estudo foram analisados através de procedimentos descritivos e levaram a concluir que parece haver um desequilíbrio nas propostas curriculares que privilegiam as vertentes desportiva, formativa e terapêutica, sem redimensionar as direções lúdica e expressiva. Algumas

vezes, a visão sobre criatividade é deturpada e seus aspectos expressivos não são desenvolvidos como meta filosófica nestes cursos, ficando restritos a alguns professores interessados na busca de alternativas pedagógicas que possam contribuir e motivar uma Educação Física permanente.

ABSTRACT

Body language expressing creativity and its involvement in Physical Education.

The main point of this investigation is to reflect on the opportunities Physical Education Programs give to their enrolers to express their creative potencial. A literature review has stressed the different aspects about the creative product, the creation process and the creative person characterization, relating them to educational aspects.Teaching and learning process were also related, stressing different characteristics which influence the pedagogical practice in this area. The instrument used for data collection was compound of two parts: a participative observation of classes and a focuse interview, which was performed with the Physical Education last semester students at São Paulo state Universities. The results of the study were analised through descriptive procedures and led to the conclusion that it seems to have an unbalance in the curricular proposal which privilegiates sports, formative and therapeutic aspects, without redimensioning recreational and expressive ones.Sometimes the vision about creativity is missunderstood and its expressive aspects are not developed as a phylosophical aim in these programs, this being

restricted to few teachers who are more interested in searching some pedagogical alternative to motivate and contribute for a permanent Physical Education.

INTRODUÇÃO

"É que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que eu sei."

Osvaldo Montenegro

Escrever e refletir não parece ser uma prioridade ou mesmo um hábito dentro da área de Educação Física, mas, recentemente tem-se percebido maior atenção a essa atitude.

A opção feita por um estudo desta natureza vem, exatamente, de uma experiência de vida. Ao me ver frente à situação de ser aluna de uma universidade, cursando uma faculdade acostumada a seguir modelos e "normas", notei que não havia desenvolvido ainda, todas aquelas condições em relação ao aspecto físico que me eram impostas, principalmente, ao nível da flexibilidade. Muitas vezes, vi-me sem condições de seguir à risca os padrões físicos impostos pelos professores, para que pudessem creditar notas. A sensação que experimentava era de derrota e desestímulo.

Começaram a surgir questionamentos, percebia esta inadequação mas não sabia como interferir. Houve, então, um momento de reflexão mais profunda, de tomada de consciência. Procurei buscar respostas entre as diferentes possibilidades de cursos tanto no Brasil como no exterior, que oferecessem oportunidades de encontrar outras perspectivas para o que eu esperava da Educação Física. Essa busca fez-me aportar na Alemanha (de 1976 à 1978 procurei frequentar vários cursos e

matérias da graduação e da pós-graduação na Deutsche Sporthochscule, em Colônia), onde, para minha surpresa, pude vivenciar outros enfoques dados ao movimento humano, que o faziam educativo, indo da mais alta tecnologia às extremas sutilezas do lúdico.

Nesta experiência, a qual vivi o mais intensamente possível, participei de vários cursos, como Natação para bebês, no qual pude perceber a alta tecnologia das condições adequadas para o desenvolvimetnto de tal atividade, não apenas em relação às instalações, mas em toda a infraestrutura pedagógica; atividades rítmicas e dança, para a qual, precisávamos vivenciar diferentes instumentos que poderiam acompanhar e dinamizar as atividades de movimento, e da qual faziam parte aulas como dança de salão, canto coral, entre outras, que valorizavam aspectos intrínsecos não apenas relativos às atividades rítmicas, mas, que colaboravam para as reflexões em tôrno dos parâmetros didático-pedagógicos, da sociabilização e do prazer das atividades, como era o caso das "noitadas" gregas, em que a cultura deste povo era vivenciada através de suas danças folclóricas, música, bebida, vestuário, entre outras coisas, sem esquecer a ligação que tudo isto deveria ter com as diversas formas de movimento, já que se tratava de uma faculdade de Educação Física.

Visitei laboratórios, onde eram desenvolvidas pesquisas sobre estimulação precoce, definindo em indivíduos a prioridade de fibras brancas ou vermelhas dos músculos, através de técnicas como a biopsia, para que se tivesse a noção do esporte no qual este indivíduo poderia apresentar

maior rendimento. Pude observar que a parede externa de um edifício era cimentada e continha fendas, que se destinava à prática de exercícios que simulavam o alpinismo; ou de uma arquibancada que, ao se acionar um simples botão, era praticamente embutida na parede, livrando o espaço dentro de um ginásio totalmente inflável, que poderia ser transportado para qualquer outro lugar.

Procurei captar todas estas possibilidades a fim de encontrar as respostas que procurava. Comecei a imaginar outras propostas de atuação, que pudessem estimular a prática da atividade física ao invés de descaracterizá-la, priorizando uma minoria privilegiada, em termos físicos. Jamais poderia ser coerente comigo mesma como profissional, se fosse mera reprodução de tudo aquilo que criticava. Voltando ao Brasil, permiti-me a liberdade de ousar, trabalhando voluntariamente, justamente com a disciplina na qual sempre fui considerada com maior problema - a ginástica.

Esta disciplina, na minha ótica, era extremamente rígida, vinculada a um "quadradismo" de métodos e técnicas perpetuadas e sem sentido próprio. Neste momento, ousei alterar o rumo das coisas.

Comecei a perceber a importância de se desmistificar a ginástica, buscando uma mudança real e radical. Teve início, então, um vislumbaramento sobre a real situação dos benefícios apregoados pela Educação Física, os quais para mim até então, estavam ainda distantes.

As alterações às quais me propunha não representavam, em primeira instância, nada tão novo ou inédito; apenas me

recusava a estilizar os padrões já previamente estabelecidos e arraigados nas técnicas ginásticas para o trabalho do corpo em movimento.

Cabe aqui um exemplo simples: ao trabalhar com as técnicas de movimento, onde tinha que fazer com que homens e mulheres aprendessem o impulso pelviano, sentia a barreira culturalmente imposta, extremamente grande e perniciosa. Não conseguiam participar do movimento e iniciavam o processo de fugas e auto-imposição de couraças. Tentei começar, tomando como exemplo um esporte considerado "másculo", como o caratê. Para introduzir o impulso pelviano, iniciei a explicitação dos movimentos próprios do caratê, onde, todos sabem, que a base é a potência de ataque dos golpes, para a qual, o deslocamento do quadril exerce grande influência, na medida em que, este era exatamente quem iniciaria o deslocamento de forças para o segmento que deveria ser impulsionado.

Partindo de exemplos como este, aliado, então, à descontração proporcionada por músicas com rítmos como forró e lambada, entre outros, ficava mais fácil sentir o movimento e dominar a técnica.

Quando a técnica a ser desenvolvida era o saltitamento, eu queria mais do que sequências para rèpetir e saltar à frente ou para trás. Buscava as idéias das próprias pessoas, fazendo com que pensassem em como estava o seu corpo, ou parte dele naquele momento, que tipo de forças estavam sendo empregadas e onde era sua localização, valorizando cada forma particular de saltar, conscientizando sobre a sua amplitude ou intensidade, onde a pessoa pudesse conhecer e

descobrir seu próprio potencial, em respeito à sua individualidade, sem ter que executar padrões de movimentos, às vezes, distantes de sua realidade potencial; usando uma metáfora, era ser o seu próprio "João do Pulo", e não aquele do modelo que se conhece.

Atualmente, estas formas pedagógicas já são mais facilmente encontradas mas, há doze anos atrás, tudo parecia extrema ousadia.

Tudo isto levou-me a perceber uma prática muito mais gostosa, onde o respeito aos potenciais corporais das pessoas era o ponto base e o leme das atividades.

Para que isto fosse possível, foi necessário que as pessoas começassem a prestar mais atenção realmente aos sinais do corpo. Muitas vezes, pode-se perceber que o corpo até grita(quando aparecem as dores e as doenças) e, para entendê-lo, é necessário escutá-lo e imaginar, pois, se começarmos a desenvolver o hábito de conversar com o próprio corpo, ouvindo quando ele inicia seus sussurros através dos "desconfortos de todas as naturesas", entende-se muito mais profundamente que o sentido não deve ser só do ponto de vista físico, porque as limitações têm reflexos mais profundo.

Todas estas sensações e percepções levaram-me cada vez mais, a buscar situações onde pudesse oferecer oportunidades às pessoas de mostrar um pouco mais do seu corpo, não só fisicamente mas, colocando um sentido no movimento, sentido este que proporcionava colocar mais emoções e os sentimentos mais evidentes para fora, sempre respeitando seu próprio potencial.

Com intenção de burilar mais profundamente na estrutura curricular dos cursos de formação em Educação Física, sugeri como um passo a mais neste sentido, a introdução de uma disciplina específica denominada Atividades Expressivas, na UNESP de Rio Claro, além de uma disciplina optativa sobre Expressão Corporal.

Estas representaram uma primeira batalha vitoriosa em todos os sentidos, na medida em que tive de embasar-me ainda mais teoricamente para que conseguisse argumentar e convencer pessoas com pensamentos menos arrojados, do ponto de vista de defenderem um conhecimento pré-estabelecido, a refletirem um pouco mais sobre o papel da consciência corporal, e sobre o que poderia levar o corpo a ser um instrumento de linguagem e mais do que isto, de expressão.

A abrangência desta disciplina faz com que haja possibilidade de serem interligadas diferentes linguagens e diferentes códigos, em relação à linguagem corporal, como a poesia, a música, o gesto, a mímica, a dança, a palavra a fotografia, a escultura e outras, para o desenvolvimento das atividades de comunicação e expressão do corpo, trazendo de volta o aspecto do prazer, não apenas voltado à noção da alegria mas, mas, de respeito à individualidade, que abre espaço para a participação pessoal, longe do temor dos julgamentos ou das críticas, das comparações ou dos padrões impostos, permitindo a auto-confiança, a auto-superação e a expressão dos conteúdos da personalidade. Prazer aqui, não deveria ser entendido apenas numa única concepção, como por exemplo, a noção ligada ao componente erótico, pois,

identificar neste termo um único sentido seria impor barreiras e limitar, inclusive a "geopolítica do corpo" (DENIS, 1980).

A noção de prazer mesclada à atividade pedagógica pressupõe a "redescoberta dos sentidos" (MARCELLINO, 1987), que necessita tomar novo fôlego na Educação Física.

O redimensionamento do papel dos educadores nas concepções filosóficas e sociais e o questionamento dos conteúdos didáticos, passando pelo estímulo à criatividade, necessita vir à tona, para que os valores éticos e estéticos educacionais possam ser repensados (DUARTE JR., 1981). Há intenção também de contribuir para alertar os profissionais da área sobre o valor de se estimular a criação, a expressão e a emoção nos movimentos, para que eles ganhem mais sentido.

Cabe aqui fazer o esclarecimento do sentido de alguns têrmos como criatividade, expressão e linguagem corporal, utilizados ao longo do texto.

Criatividade, é entendida aqui conforme delineia REGIS DE MORAIS (1982, p. 75):

"deixar que o novo se componha, não como se ele fosse externo ao homem, mas, que ele componha dentro de todo homem e com a sua permissão, pois, na interação entre consciência e cultura, deixar nascer o novo é nascer junto com ele". É experimentar novas idéias através dos sentidos, para encontrar outros sentidos, que delineiam, além do estatuto semântico, o estatuto estético, na dimensão poética do humano.

Expressão é tomar o corpo como uma "mensagem cinética" (FAST, 1976), dentro de um processo dialético

incessante da percepção à concepção, onde são percebidas pegadas do inconsciente, que permitem que haja manifestação dos sentidos e da comunicação própria, apesar dos signos convencionais.

Linguagem Corporal é a maneira pela qual é favorecida a comunicação dos conteúdos da consciência, marcada pela intencionalidade; é necessário um código, onde, neste caso, o corpo é este elemento. É um meio para dizer, murmurar ou gritar algo que talvez nunca pudesse ser dito, uma linguagem suplementar que se agrega à fala ou, às vezes até a nega (BARA, 1975).

Na medida do possível, o estímulo à utilização de uma postura criativa, não deveria ser proposto apenas em um espaço tão restrito de uma aula, mas, ser vivenciado diariamente na Educação Física. A própria situação da falta deste espaço não é sentida só nesta área mas, na própria educação como um todo, que se faz notar, até mesmo na situação cultural, que não permite, muitas vezes, que isto seja viável.

Um dos caminhos que vejo para abrir espaço e estimular esta expressividade, passa pela questão do lúdico, que é uma das possibilidades para aflorar esta expressão criativa. Através das propostas ligadas à ludicidade, parece possível trabalhar mais o aspecto da desinibição e a participação individual, onde se dá com maior facilidade a passagem do real para o imaginário, desenvolvendo-se as possibilidades de libertar o eu das amarras da normatização.

As propostas são baseadas em despertar o prazer, palavra que tem sentido próprio, onde se experimenta ser sujeito do próprio projeto lúdico.

Obviamente, uma disciplina não pode encobrir ou cobrir propriamente o problema em seu todo, mas, pelas suas características, favorece a presença das partes afetivas e emocionais com os componente artístico e lúdico do movimento corporal, que é, a meu ver, o que estaria em desequilíbrio em toda a noção de corporeidade que a Educação Física encara.

Para que haja comunicação é preciso haver um código comum entre emissor e receptor para que a mensagem possa ser decifrada. Na medida em que o corpo for percebido como portador de um código específico, tem que se estruturar de maneira a usar apenas signos e símbolos já conhecidos, para que possam ser decodificados. Mas para isto, morre um pouco o eu interior, que se expressa independente de julgamento e de decifração. Esta é justamente a fase de desequilíbrio a que me referia anteriormente, pois o corpo, tomado apenas em uma perspectiva de comunicação é utilizado em forma de símbolos pré-estabelecidos não dando lugar, muitas vezes para a imaginação do interpretante, para entender ou fazer um esforço para compreender de uma outra forma aquela mensagem ou a simples expressão interna.

Comecei a buscar mais informações de como seria possível veicular estes temas na Educação Física. Esta busca ainda não terminou, tanto que ela faz parte do questionamento e esta, sem dúvida é a problemática que me despertou para este tema.

A desconexão entre os pressupostos do discurso da Educação Física e o que acontece na ação pedagógica é um ponto constante de inquietação.

Ao preparar-me para ministrar uma palestra no curso de Especialização na UNESP, sobre o tema Criatividade e suas relações nos currículos de Educação Física, pude perceber, através de uma análise dos objetivos de alguns currículos referentes a cursos do exterior e dentro do Brasil, que, na maioria deles, a palavra criatividade constava como proposta e como objetivo. Chamou-me a atenção novamente, que isto estava de certa forma recebendo uma ênfase quando da elaboração desses currículos, mas, e na ação pedagógica? Como era engajado este tema ou o desenvolvimento do mesmo?

Tudo leva a crer que o interesse nas modificações de postura dentro da Educação Física ocorrem muito lentamente, estando, talvez, restrita à atitude de alguns profissionais que já tentam propor algum tipo de mudança. Porém, a limitação ainda persiste e a desconexão pode não ocorrer na estruturação dos currículos, mas sim, em como ele é vivenciado na prática, ou ainda, que talvez as características dos discursos não representam realmente o perfil filosófico da formação de educadores em Educação Física.

Isto me fez refletir e buscar se realmente existe esse espaço hoje, dentro da Educação Física, para a expressão de movimentos mais criativos, menos formais e menos estereotipados, com respeito aos princípios pedagógicos da Educação Física.

A prontidão de respostas pré-fixadas que se está habituado a conseguir, não é apenas uma problemática da Educação Física, mas parece estar presente em todos os aspectos da educação. Estamos habituados a repetir sempre as mesmas formas de respostas motoras desconhecendo inclusive os nossos próprios potenciais.

Ao tomarmos como exemplo o ato de cumprimentar uma pessoa vê-se claramente este quadro. A pergunta mais rápida para se iniciar uma conversa é: "como vai?" ou: "tudo bem?" Como fica mais fácil, por uma série de razões tradicionalmente conhecidas, a resposta é quase sempre a mesma: "tudo bem!" Mas, se nos interessarmos um pouco mais em querer saber realmente como as coisas estão, insistindo com outra pergunta ou dando maior tempo para a resposta, não é raro vir à tona uma história que nem sempre representa o "tudo bem" da resposta convencional.

Outro exemplo corriqueiro acontece ao vermos alguém que mudou o corte de cabelo. A primeira expressão ao nos depararmos com a pessoa é: "cortou o cabelo?" É óbvio, pois encolher seria impossível!

Estas situações são tão absurdas e tão automáticas que se responde sem parar para refletir realmente o que se quer saber como resposta. Com o movimento dentro da Educação Física, parece estar acontecendo a mesma coisa, as mesmas "perguntas e respostas" automáticas.

Basta analisarmos, mesmo que superficialmente, as atitudes didáticas de alguns professores, que trabalham de costas, dando aula para o espelho, para observarmos que,

através deste tipo de atitude perde-se totalmente o diálogo com seu corpo e com o corpo do outro, e, essa comunicação que é tão linda e cheia de mensagens educacionais ainda inexploradas, faz perder de vista toda e qualquer forma de expressão.

Estão aqui representadas algumas das minhas atuais inquietações no que concerne ao movimento e à Educação Física. A falta cada vez mais presente de respostas realmente pensadas e conscientes, e de oportunidades de expressão de novas idéias, faz com que se perpetue a falta de condições de se trabalhar com situações novas ou diferentes que possam surgir dentro e fora do ensino. Este também é parte dos meus questionamentos. A falta de oportunidade de vivenciar a criação e o espaço cada vez mais restrito para isto, mesmo dentro da Educação Física é justamente a prolemática central deste estudo, uma vez que os cursos de Educação Física parecem estar negligenciando este aspecto educacional. Portanto, o objetivo proposto neste estudo é refletir sobre o espaço reservado ao desenvolvimento da expressão criativa nos cursos de Educação Física das Universidades Estaduais em São Paulo. REGIS DE MORAIS, ao longo do curso de Filosofia da Cultura, ministrado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1989, nos convidava à reflexão quando dizia que se até agora o apêgo às coisas materiais e à realidade em si estão tornando tudo tão caótico, que tal, então, uma dose de paixão e emoção?!

Para propor a metodologia mais adequada para este estudo, houve grande relutância de minha parte, provocando um instigante questionamento do orientador, em relação ao porquê

de não aceitar "de cara" a filosofia como alternativa de abordagem. Até que, complementando com algumas leituras específicas, indicadas pela mão sempre segura do referido orientador, e, percebendo a proposta de que reflexão filosófica centrava-se na busca dos porquês, para saber o sentido deles, e não apenas na relação causal, tal como estava buscando, optei por aliar à reflexão, outras abordagens que complementassem essa busca e pudessem oferecer-me maior maleabilidade de composição de pensamentos.

Ao analisar os passos possíveis para dar andamento a este estudo, propus a seguinte sequência:

1- Pesquisa bibliográfica, em um primeiro momento,

2- Pesquisa exploratória, complementando os dados.

A opção pela filosofia em primeiro plano foi porque o problema da pesquisa constitui um problema filosófico, com suas dimensões objetiva e subjetiva implicando as tarefas crítica e criativa.

Fiz questão de trabalhar com os dois têrmos - criatividade e expressividade, porque eles têm sentido de comunicação e, ao mesmo tempo, têm sentido próprio. Interessa saber a que nível esta comunicação está sendo usada em relação à expressão e à criatividade.

Ao usar a linguagem corporal como sendo o código, a expressão como mensagem que vem partindo deste código, de que forma isto pode ser passado de maneira criativa, para que a mensagem seja distinta do que era antes, não apenas inédita, numa perspectiva que supere até a própria linguagem, mas, que possa ser diferente do que o indivíduo usa apresentar e

experimentar, contribuindo para o enriquecimento de sua vivência corporal.

Não se pode perceber a palavra corpo de forma fechada ou só em determinadas situações. Talvez, fosse interessante a utilização da significância da palavra soma, que é, mais do que o ser corpóreo, o ser vivenciado (HANNA 1976). É interessante também, saber até que ponto alguém que pratique uma atividade, quer seja na escola, na recreação ou no lazer, está estimulado com prazer e com consciência para isto, e, até que ponto o profissional desta área estimula esta percepção. É preocupar-se realmente com a atividade permanente e não, com a mecanicidade que normalmente ocorre.

No esporte, isto se evidencia ainda mais. Parece haver um privilégio às atividades mecânicas, por parte dos indivíduos que o praticam, enfatizando sequências, preocupados apenas em repetir um gesto porque este foi imposto ou imitado. Mesmo no esporte, a relação com a criatividade pode ser intensa, pois, para antever uma reação do adversário e buscar uma possível saída, ou para antecipar uma nova jogada, é preciso uma boa dose de raciocínio, vivência corporal, curiosidade, imaginação, entre outros aspectos, ligados diretamente ao fator da criatividade. Mas, se isto nunca foi observado pelo professor, as chances de sucesso, possivelmente serão menores.

Os aspectos renovadores da ação criadora e da imaginação precisam ser incorporados ao interesse da escola, entrando no "jogo do saber" (MARCELLINO, in MORAIS, 1988), reafirmando o papel da Educação Física também como um projeto

social dentro das instituições, não apenas voltada a uma minoria elitizada e privilegiada sobre diversos aspectos, posto que, "com seu corpo, com suas emoções, com o seu pensamento, o homem erige seus valores e afirma sua capacidade de transferência" (MORAIS, 1988).

Estas inquietações delineiam o início desta busca e, certamente irão suscitar outras no final pois, acredito que os dogmas têm de ser transformados em dúvidas, as respostas em novos questionamentos, assim como os pontos de chegada precisam ser novos pontos de partida.

CAPÍTULO I

A DANÇA DAS PALAVRAS

1 - Caracterização da Criatividade

"E Deus criou o céu e a Terra"

Moisés

Foi Filão de Alexandria, no século I quem elaborou a primeira noção de criatividade, acentuando que Deus não foi apenas construtor, como também, fundador, como descreve ABBAGNANO (1982) em seu dicionário de Filosofia, citando que "Deus criando todas as coisas, não só as trouxe à luz, mas criou o que antes não havia" (p. 205).

Na evolução filosófica do conceito, este tomou diferentes vertentes, sendo caracterizado no aspecto de fazer surgir algo que emerge do nada, assumindo um caráter imprevisível.

Existe uma variedade muito grande de caracterizações da palavra criatividade, conforme a ênfase que se pode dar ao conceito. Alguns autores concordam em posicionar o conceito sempre de maneira a relacioná-lo com algo novo que emerge de outro já conhecido anteriormente, como uma reorganização dos elementos.

a. O Produto Criativo

Nesta linha de pensamento, ROGERS (1959) enfoca que o processo criativo é a emergência de um novo produto relacional, que surge da singularidade do indivíduo, dos materiais e acontecimentos.

OSTROWER (1977) enfatiza a criação como sendo o processo de dar nova forma aos fenômenos, compreendendo-o sob novos têrmos.

GUISELIN (1952) propõe uma maior flexibilização para sua concepção, enfocando-a como um processo de mudança evolutiva no desenvolvimento da vida subjetiva, em sua forma de organização.

SMITH (1959) descreve-a como sendo a relação entre coisas ainda não relacionadas.

KNELLER (1973) defende a idéia de que a novidade criadora emerge, em grande parte, do remanejamento de conhecimento existente.

Criação é enfocada por TORRANCE (1966) como sendo a produção de um evento original para a própria pessoa ou para o meio.Entra em jogo nesta colocação, dois aspectos até então não relacionados, qual seja, a criatividade caracterizadà em relação à utilidade pela própria pessoa e em relação a outro parâmetro - o meio.

Os autores divergem quanto ao aspecto de encarar a criatividade e sua validade em relação ao meio ou apenas ao indivíduo, num quadro de referência pessoal.

MARGARET MEAD (apud ANDERSON, 1959), fazendo considerações a respeito declara:

"desde que uma pessoa faz, inventa ou pensa algo que é novo para si mesma, podemos dizer que realizou ato criador. Segundo esse ponto de vista, a criança que em pleno século XX redescobre que o quadrado da hipotenusa de um triângulo reto é igual à soma dos quadrados dos outros dois lados, está realizando ato tão criador como o de Arquimedes, embora as implicações da descoberta para a tradição cultural sejam nulas, porque a proposição já é parte da geometria" (p.223).

De forma semelhante, tanto ROGERS (apud ANDERSON, op cit) como MASLOW (1970) e também BARRON (1968) apregoam que um produto pode ser criativo, novo ou inédito para um indivíduo apenas, se isto for sua criação e se for expressão dele próprio, não havendo necessidade de ser útil para um grupo de pessoas; inicialmente, seu reconhecimento social e impacto cultural podem até mesmo inexistir.

Para MIEL (1973) a qualidade da criatividade é demonstrada se o indivíduo produzir algo novo e útil para ele próprio.

Outros estudiosos, porém, inclinam-se a acentuar os fatores aceitação e relevância social, como determinantes da criação. É o caso de KNELLER (1973) que aborda esta questão dizendo não ser apenas o fator da novidade o que torna criativo um ato ou uma idéia, mas também, sua relevância.

NOVAES (1984) na mesma linha de pensamento, enfoca a experência criadora como uma resultante desse processo de interação das experiências próprias do indivíduo em intercâmbio com o meio.

TORRANCE (1972) também apregoa que para caracterizar criativamente uma atividade, esta deve ser tanto individual como culturalmente nova e útil.

O dimensionamento do conceito, além destes aspectos da novidade e da relevância dadas ao produto, também pode variar em relação a seus componentes.

MALTZMAN (1960) e MEDNICK (1962) consideram que a criatividade não é dependente apenas da originalidade, mas deve ser analisada, também, pelo reconhecimento e aprovação social que consegue.

Conforme o sentido exposto até agora, foi focalizado apenas o produto da criação. No entanto, na análise da criatividade outros fatôres também devem ser considerados, como o processo pelo qual o produto é definido, além das possibilidades pessoais do indivíduo que cria.

KNELLER (1973) enfatiza quatro categorias de estudo da criatividade:

> "Ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em têrmos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio dos processos mentais - motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação - que o ato criador mobiliza. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas" (p.15).

ROCK et alli (1969) sugerem três tipos de abordagens, recaindo o enfoque tanto sobre o produto criativo como também sobre a pessoa criativa e sobre o processo.

Para esta abordagem sobre o processo de criação, serão utilizadas em conjunto a segunda e a terceira categorizações propostas anteriormente por KNELLER (op cit),

já que, processo aqui envolve a maneira pela qual o indivíduo chega ao produto, levando-se em consideração as condições gerais e favoráveis à atividade criativa, tendo relação, então com o processo interno tanto quanto com os processos ambiental e cultural.

b. O Processo Criativo

Para ROGERS (1959, 1973) as condições favoráveis à atividade criativa envolvem a segurança, que diz respeito tanto à auto-confiança, quanto aos aspectos motivacionais oferecidos pelo meio, e a liberdade psicológica. Este autor evidencia ainda que não há recompensa aos indivíduos criativos por parte do meio, porque, culturalmente, são vistos como elementos que colocam "em cheque" as rotinas pré-estabelecidas, polemizando e incentivando com isto novas situações.

Estimular o processo de criação não depende de um conjunto de dispositivos, mas, sim, de um estilo de vida para o qual TELFORD & SAWREY (1975) sugerem a perpetuação da curiosidade, a liberação do mêdo de errar (que causa a ansiedade), tão arraigadas nas pessoas, a estimulação da fantasia e da congnição, sempre tão orientadas para a realidade, bem como, encorajamento da diversidade e da individualidade de iniciativa, evitando-se a estereotipação dos indivíduos potencialmente criativos.

Na concepção de NOVAES (1984) o processo criador está vinculado à manipulação da simbologia externa dos objetos como

forma de auto-expressão e atualização, para produzir algo diferente para si ou para o meio.

Além dos aspectos do produto e do processo, a criatividade é considerada uma característica que todos os indivíduos possuem, em graus diferentes e alguns autores relatam algumas características que fazem a distinção entre pessoas altamente criativas.

c. A Pessoa Criativa

Na caracterização das pessoas altamente criativas, os autores sugerem a incidência de determinadas manifestações de comportamento e de carater, que parecem denotar a personalidade de indivíduos criativos.

Para MIEL (op cit) esses aspectos podem ser assim descritos:

- abertura - é estar realmente "aberto", ser capaz de envolver-se, deixando de lado as auto-defesas.

- focalização - é a capacidade de refinar os dados que foram captados na abertura.

- disciplina - é adotar uma maneira disciplinada, ordenada, codificada e responsável, para que se possa ordenar à experiência e trabalhar com um fim em vista.

- fechamento - é saber o momento de parar, o que para os indivíduos criativos é quando estes atenderam aos seus critérios pessoais e não imitativos.

KNELLER (op cit) complementa essa caracterização, sugerindo atenção a outros fatores como:

- receptividade - é estar atento às idéias e intuições.

- imersão - é nutrir de idéias a imaginação, oferecendo diferentes abordagens para um verdadeiro "mergulho" na relação.

- dedicação - é o desprendimento, o "mergulho" e a percepção das expressões das manifestações.

- imaginação e julgamento - é a produção fluente de idéias tendo sempre um limite para sua comunicação.

- interrogação - é rearranjar as idéia, questionando sempre: "e se...?, que mais ...?", etc...

- uso de erros - é utilizar o erro como indicador de possível verdade e como razão para mudar o rumo da razão.

A pessoa criativa parece ter um conjunto de atitudes e valores caracteristicamente amplo, não meramente um conjunto de técnicas ou estratagemas para solucionar problemas, o que faz aumentar as relações intervenientes na criatividade.

Alguns traços são definidos pelos estudiosos como os mais incidentes:

- inteligência - há várias formas de relacionar a criança ao aspecto da inteligência, conforme BARRON et alli (1965).

A correlação entre estas duas variáveis: criatividade e inteligência, é baixa porém positiva, mas, a espécie de criação envolvida diferencia em maior ou menor uso do componente inteligência, conforme a área de utilização. Um

exemplo poderia ser a arquitetura, que engendra inovações estruturais, diferentemente da arte ou de um projeto artístico, onde a inteligência seria menos importante, conforme explica MCNEMAR (1964).

- consciência - no sentido de ser mais receptivo, informado, cônscio e sensível ao meio.

- fluência - maior capacidade de produção de idéias.

- flexibilidade - busca incessante de variadas abordagens.

- originalidade - condição de amplitude de capacidade de produzir idéias raras, inéditas ou incomuns.

- ceticismo - predisposição a não aceitação das idéias convencionais.

- persistência - estar sempre predisposto a tentar novos caminhos.

- flexibilidade ideacional - grande facilidade em deslocar-se da fantasia à realidade, com uma forte disposição para ultrapassar as formas tradicionais de percepção entre o provável e o improvável, brincando com as idéias.

- humor - capacidade de reação mais espontânea à discordância de sentimentos ou implicação. Exprime mais facilmente os sentimentos que as outras pessoas.

- inconformismo - manifesta maior confiança, independência e capacidade de lançar-se à novas experiências.

- auto-confiança - por não se preocupar exclusivamente com o sistema de valor, tem inabalável fé no que ainda pode ser realizado e nos poderes criadores.

A complexidade do assunto, obviamente não se esgota aqui, pois, estas relações estão ainda em larga pesquisa, entre as diversas qualidades humanas e o aspecto da criatividade.

2 - O Ato Criativo

Assim como os autores atendem para a descrição similar das qualidades mais comuns nos indivíduos criativos; haverá para todos uma ordem também similar do processo de criação?

KNELLER (1973), assim como DE HANN & HAVIGHURST (apud NOVAES,1984) sugerem cinco fases não dicotômicas entre si, mas perceptíveis em todo ato de criação:

- primeira fase: a primeira apreensão ou "insight", onde o indivíduo, após preparação consciente, seguida de uma pausa não consciente, apreende uma idéia ou problema.

- segunda fase: preparação, constituída de rigorosa investigação da idéia germinada, anotando-a discutindo-a, indagando-a e explorando suas possíveis soluções.

- terceira fase: incubação, a passagem livre do consciente para o inconsciente que, sem os limites do primeiro, faz as inesperadas conexões, que são as constituintes essenciais da criação.

- quarta fase: iluminação, súbita e involuntária inspiração, onde o indivíduo se apercebe da solução mais viável.

- quinta fase: verificação ou revisão, onde o intelecto e o julgamento dão a finalização à obra iniciada pela imaginação, dando forma final às intuição.

Os fatos e conjecturas a respeito da criatividade não seriam de todo representativos neste esboço sobre o assunto, se não fosse focalizada também a questão da avaliação. Através de testes, onde são consideradas as inúmeras aptidões do pensamento, vários autores propõem sua medição.

3 - A Questão dos testes

Na literatura, as formas de identificação da criatividade confundem-se, muitas vezes, com as análises específicas da originalidade e de níveis intelectuais, não estando, ainda, comprovado eficientemente um instrumento de medida com este alcance mais generalizado.

Alguns autores como GUILFORD & MERRIFIELD (1960) propuseram a mensuração e a análise fatorial do intelecto em suas pesquisas. Outros, elaboraram instrumentos que versavam sobre a flexibilidade ideacional e originalidade.

GETZELS & JACKSON (1962) elaboraram um teste contendo cinco medidas.

- associar palavras e diferentes utilidades das mesmas

- descobrir as formas ocultas de figuras geométricas.

- complementar o final de uma fábula com três finais de conteúdo moralista, humanístico e triste.

- associar livremente as palavras.

- compor um problema matemático a partir de enunciados numéricos.

Uma outra proposta, a de TORRANCE (1966), versava sobre a fluência e o número de respostas; flexibilidade, através de mudanças de significado; originalidade das respostas e elaboração das mesmas com detalhes e especificidades.

CROCKENBERG (1972) no entanto, contestou a validade destes testes, por não definirem objetivamente o objeto pesquisado.

Na Universidade da Califórnia, a criatividade foi pesquisada através da análise e identificação de personalidade de indivíduos criativos e foi criado o Instituto de Avaliação e Pesquisa em Personalidade (Institute of Person Assessment Research).

BARRON (1963) e MACKINNON (1953,1962) investigaram a criatividade em alguns arquitetos, os quais foram selecionados através de indicações nominais e votação, método de avaliação de convívio e classificação de dados.

Com crianças criativas não existem estudos a longo prazo, porém, KOGAN et alli (1972) esforçaram-se no sentido do discernimento das variáveis cognitivas e outras relativas da personalidade, tentando traçar alguns parâmetros preditores da criatividade adulta.

TERMAN & ODEN (1959) em suas pesquisas com crianças superdotadas, perceberam uma relação que, estas, quando adultos, eram altamente produtivos. No entanto, não se pode

predizer exatamente em que época adquiriram a criatividade ao longo do processo maturacional.

Em suma, os mecanismos apresentados não chegam a abarcar toda a complexidade da temática, mas podem auxiliar na investigação dos denominadores a respeito da criação, seu processo e potencial.

Assim como a dança esculpe sua simetria num constante fazer e desfazer, ser e já não ser mais, assim também a "dança das palavras" evidencia que todas essas definições podem ser sintetizadas nesta integração paradoxal entre o fazer e o ser.

Para que esta relação se aprimore há necessidade de se valorizar dentro do aspecto educacional o espaço e a motivação necessários, além do ambiente propício à criação, à solução de problemas em vários níveis.

Sendo este o foco central desta investigação, até que ponto, em relação ao aspecto educacional dá-se ao aluno esta oportunidade de exercitar sua capacidade criadora e, mais do que isto, expô-la?

Dentro das instituições escolares há espaço para uma linguagem corporal que está sendo trabalhada com o intuito apenas de se obter a comunicação direta, isto é, existem códigos pré-fixados, tudo leva à ordem, tudo se deve "entender e saber, mas parece que nada tem sido feito para ir além disto.

"Lá está o professor! Ele simboliza as mais altas aquisições da mente em nossa sociedade. Seu corpo mostra-se contraído. Sua humanidade se perdeu. Isto é o que a disciplina acadêmica produz: horas e horas sentado, horas e horas com

todos os sentidos corporais desligados e apenas o intelecto em operação" (ALVES, 1988, p. 156).

Este é o espírito vigente na educação na ótica de RUBEM ALVES (op cit), onde a repressão do corpo é o produto da linguagem da eficiência e da racionalização.

A criança ou o seu potencial não parecem ser valorizados neste contexto, o mesmo acontecendo com o contato real entre o corpo do professor e do aluno; são também desvalorizados o descobrir-se, o tentar entender as entrelinhas das mensagens, aprofundando as possibilidades de diálogo, não pretendendo que as frases corporais ditas ou não, tenham uma única interpretação visível e provável.

A criação ou o seu potencial não parecem ser valorizados, o mesmo acontecendo com o contato com os outros corpos, o descobrir-se, o tentar entender as entrelinhas, aprofundando as possibilidades de diálogo, não pretendendo que as frases corporais tenham uma única interpretação visível.

Será que esse processo ensino-aprendizagem ainda poderá ser sentido numa relação muito maior que a própria razão semântica, tornando-se um verdadeiro "exercício de sedução"?

CAPÍTULO II

UM EXERCÍCIO DE SEDUÇÃO

1 - Educar é ...

Se fizéssemos um exercício de completar criativamente as reticências acima, tentando refletir profundamente sobre o que consiste a educação, qual seu maior benefício e qual seria o papel do educador, sem os chavões tão arraigados, conseguiríamos uma outra visão, talvez, totalmente diferente do que até então vimos realizando. Não é necessário haver um consenso nas respostas, ou que elas estejam carregadas dos valores literários já conhecidos.

A valorização estaria em tentarmos nos encontrar nesta resposta, como agentes e como receptores, vislumbrando este ato mais como um encontro de sedução, despidos dos preconceitos autoritários arraigados em nossas formações.

Parece que para isso é necessário uma boa dose de atenção, receptividade aguçada e percepção.

Se analisarmos o papel da expressão criativa na educação, notamos que, ao longo da evolução das tendências pedagógicas muito pouco se tem elaborado a este respeito, talvez porque se tenha lançado um estigma sobre o processo de aprendizagem vendo-o apenas parcialmente, sem enfatizar o

processo motivacional da busca de conhecimento e sem responder ao certo o que se está buscando quando se quer aprender ou ensinar alguma coisa. Parece haver uma ordem lógica, uma disciplina, inclusive corporal, valorizando o aluno dócil e uma educação voltada para a não criatividade, para a passividade e para o silêncio (WAY MOREIRA, 1988).

2 - Tendências Pedagógicas

Numa breve panorâmica sobre as tendências pedagógicas no Brasil destacamos a visão de SAVIANI (in MENDES, 1983), o qual focaliza quatro concepções fundamentais:

a) Concepção "humanista" tradicional - na qual o homem era encarado de uma forma essencialista. Nesta fase que permeia até meados de 1930, surgiram os "sistemas públicos de ensino", numa caracterização positivista que ainda subsiste, onde a criança é considerada um ser inacabado, que deve atingir o privilégio de ser completo como um adulto, centrando sua temática especificamente no educador.

b) Concepção "humanista" moderna - surgida a partir de uma transição iniciada em meados de 1930, delineada mais fortemente a partir de 1945, chegando até por volta de 1960.

Nesta etapa, a educação não mais centraliza o homem como modelo mas, passa a enfocar a criança na existência, na vida e na atividade. A educação não é considerada nesta etapa, como um processo contínuo e esquematizado previamente, havendo

um predomínio do nível psicológico sobre o lógico, dando prioridade às diferenças existenciais dos indivíduos.

c) Entre 1960 e 1968, houve o predomínio tecnicista, que se reveste dos alicerces das teorias piagetianas e freinetianas. A escola caracteriza-se como uma empresa que prima pela eficiência, na medida em que se disseminam os meios de comunicação de massa, levando educadores mais críticos e decepcionados com a política educacional a buscarem outros caminhos pedagógicos nas teorias não diretivas e nas teorias crítico-reprodutivistas.

d) Concepção dialética - marcada pela visão de homem como conjunto das relações sociais, estando neste processo bastante presente as críticas à pedagogia tecnicista.

Tal como salienta SAVIANI (op cit) estas concepções não podem ser distintas exclusivamente pelos marcos temporais, como se ao iniciar-se uma corrente, outra fosse imediatamente extinta.

Nos processos pedagógicos atuais denota-se uma interpenetração de todas essas tendências, onde o professor se defronta, muitas vezes, com as idéias escolanovistas, mas com as condições oferecidas pelas escolas e sistemas de ensino que estão ainda centradas nas idéias da pedagogia tradicional e, de outro lado, existe outra fonte de pressão sobre o educador, representada pela análise dos aspectos sócio-estruturais (SAVIANI, op cit).

O professor então, vivencia um papel duplo e contraditório na escola, como conclui TRAGTEMBERG (1985), onde é inserido como questionador do sistema, quando reivindica e como reprodutor do próprio sistema. Talvez este fator seja um dos que contribui para gerar as atitudes de desconforto e de desmotivação tão presentes hoje.

Neste sentido, a capacitação de recursos humanos na área de educação parece estar tendendo a uma lacuna, formando um educador muitas vezes descompromissado consigo próprio e mesmo com os alunos, sem a capacidade devida para superar as condições burocráticas e uniformes que lhe são impostas.

RUBEM ALVES (1981) a este respeito, considera a necessidade de diferenciar o professor do educador, este último com características tais como amor e paixão pelo que faz, considerando sempre o aluno como portador de diferenças individuais.

As contradições da escola não ficam apenas em nível de comparação entre professor e educador mas, é ali também que REGIS DE MORAIS (1983) identifica a sociedade à procura da perpetuação de seus valores através da doutrinação de gerações sucessivas, em contraposição ao desenvolvimento criativo dos diálogos existentes entre os polos opostos.

É no papel de reprodutores de estereótipos que vemos atualmente muitas formas pedagógicas mas, a escola pode ter também outras características e neste sentido, REGIS DE MORAIS (op cit) chama a atenção para a necessidade de um novo redimensionamento, partindo da proposta de "fermentação

humana, capaz de ensejar o espantoso parto da criticidade" (p.39).

O mesmo autor comenta que "quem não sabe problematizar jamais saberá resolver problemas. Ao contrário de uma prática de respostas, a escola deve ser uma prática de problematização"(p.41).

Na análise sobre o papel do professor, MARILENA CHAUÍ (apud BRANDÃO 1982) indica uma possível "morte do educador como artista do ensino" e propõe uma auto organização de todos os segmentos atuantes na escola, encorajando uma atitude crítica sobre o próprio trabalho.

A posição assumida pela escola de não levar em conta as experiências próprias dos alunos, adquiridas dentro e fora do ambiente escolar, torna-os pouco a pouco resignados a aceitarem os padrões impostos, e fechados, em relação à expressão crítica e criativa, fomentando ainda mais a noção de que educação é tarefa apenas da escola, alijando todas as outras instituições desse processo, aumentando o paternalismo representativo das entidades escolares.

3 - Evolução e periodização

Ao centralizarmos a atenção especificamente na evolução histórica da Educação Física, vemos ainda mais claramente toda esta problemática.

Reportando-nos brevemente à essa evolução vemos que no início, o exercício foi introduzido no meio sócio-cultural na escola militar e na escola primária em forma de ginástica,

mais particularmente, adotando-se as características militaristas impregnadas no sistema tradicional alemão (OLIVEIRA, 1983).

Imperavam as correntes utilitarista (militar), higienista (saúde) e nacionalista (soberania nacional), onde não eram respeitadas as diferenças individuais (OLIVEIRA, op cit).

Com a derrota da Alemanha na primeira guerra, o método alemão foi substituído pelas características da Educação Física Desportiva Generalizada, apregoada pelo método francês e por outros mais naturais, que também ganhavam força no meio escolar, como a ginástica sueca e o método natural austríaco.

Concomitantemente, surgiram as tendências psicomotriz na França, a musical com a ginástica moderna de Bode e Medau e outros, e a dança, propagada pelas técnicas de Laban (OLIVEIRA, op cit).

Com a predominância do ideário escolanovista e da concepção humanista existencial (calcada especialmente em Rogers) uma corrente da Educação Física voltou-se para as formas pedagógicas mais naturais, com o intuito principal de desenvolver a saúde dos indivíduos, através de exercícios e jogos mais livres, sofrendo também a influência de outras correntes alternativas desenvolvidas mesmo fora do âmbito escolar, como a bioenergética e a antiginástica.

Quase simultaneamente, teve início a proliferação da tendência tecnicista, na qual são enfatizados aspectos da performance e de rendimento atlético máximo, bem como a

massificação do desporto, propagada através da mídia, contribuindo para que a Educação Física fosse relegada a um aspecto totalmente secundário, tomando o indivíduo apenas numa dimensão competitivista, como produto do meio (MEDINA, 1983).

Ainda para MEDINA (op cit) pode-se identificar uma primeira concepção que sofre forte influência da pedagogia tradicional, que tende a desvalorizar o corpo fragmentando-o e elevando a preocupação com os aspectos anátomo-fisiológicos, em detrimento dos psicológicos e sociais. O autor mostra que a Educação Física nesta época era definida como "um conjunto de conhecimentos e atividades específicas que visam o aprimoramento físico das pessoas" (p.78).

Mesmo com o significado tendendo a ser ampliado e transformado em uma Educação Física modernizadora, esta segunda fase, de certa forma, procura atender os aspectos psicológicos dos indivíduos mas, tende ainda a configurar o aspecto social relegando a moldar os indivíduos às funções e exigências da sociedade, assumindo conforme define MEDINA (op cit) a seguinte definição: "uma área de conhecimento humano que, fundamentada pela intersecção de diversas ciências e através do movimento específico, objetiva desenvolver o rendimento motor e a saúde dos indivíduos" (p. 80).

Há uma terceira tendência proposta pelo mesmo autor, que é a Educação Física revolucionária, onde o indivíduo é percebido em sua totalidade e no conjunto das relações com outros e com o mundo. Nesta, ele a define como "arte e ciência do movimento humano que, através de atividades específicas auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos,

renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre" (p.81), propondo uma verdadeira renovação.

SOUZA NETO (1989) propõe quatro fases na periodização da Educação Física:

- 1889-1945 - Concepção Tradicional.

- 1945-1964 - Concepção Moderna, ambas coincidindo em descrição com MEDINA (op cit).

- pós 1964 - Concepção esportiva, coincidindo com a fase do tecnicismo pedagógico.

- a partir de 1980 - Concepção sócio-político-cultural, que abarca toda a discussão existente atualmente sobre a identidade da Educação Física e seu papel histórico. Caracteriza-se o indivíduo como o sujeito de sua própria educação e a intenção da ação pedagógica é de promovê-lo e não meramente ser instrumento de seu ajuste na sociedade.

Nesta concepção, o autor delineia duas vertentes, sendo uma a Educação Física revolucionária proposta por MEDINA (op cit) e a outra uma proposta da Educação popular, elaborada por GUIRALDELLI (1988), que emerge da prática social dos trabalhadores (Educação Física Progressista) e onde há referência à pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta por LIBÂNEO.

Mais do que nunca, essa busca de identidade da Educação Física parece estar ainda mais presente em meio à intensa crise social e política que delineia a época atual. Os professores desta área são, a todo momento solicitados a

pensarem e agirem de forma alternativa e criativa. Mas, como responderem a esses anseios e contribuirem para a transformação social sem terem sido burilados ao longo de sua formação e sem mesmo terem tido espaço que suscitasse maior reflexão, tomada de decisão e alterações reais em suas participações?

O desenvolvimento desta possibilidade de formação mais crítica e criativa, distante muitas vezes da legislação vigente, que possibilita ao aluno o conhecimento do corpo em movimento, tem sido também motivo de reflexão para alguns profissionais, em encontros periódicos para reavaliar e encaminhar sugestões e mudanças, como é o caso do II Seminário Nacional de Educação Física no terceiro grau, realizado em Recife, 1989.

A complexidade da busca de identidade da Educação Física é caracterizada pelas mudanças ocorridas em todos os níveis e tem gerado vários estudos, incluindo os que elaboram alterações no próprio nome, enfatizando a necessidade de desvinculá-la diretamente das ciências da Educação para melhor caracterizá-la (HAAG, 1979).

Outros fatores, além do próprio nome, como a formulação do real objeto de estudo desta área também motivam pesquisas como as de HENRY (1964) e RARICK (1967).

A questão bastante atual sobre a possibilidade de um novo paradigma da Educação Física processou-se nos trabalhos de TANI (1979), que descentraliza a matéria/energia o foco de estudo, propondo o paradigma do controle/informação, também evidenciado por sua importancia por MANOEL (1984).

Na visão de FREIRE (1989), no entanto, a especificidade da Educação Física centrada na aprendizagem do movimento, deixa margem à restrição unilateral de objetivos, desmembrando-a das propostas pedagógicas mais abrangentes.

BETTI (1991) a esse respeito não toma posição entre uma ou outra corrente, mas aponta para o conceito de Cultura Física como uma provável solução, onde este termo tem uma conotação ampliada que vai referir-se à personalidade e à esfera somática, levando a Educação Física a adquirir:

> "a função pedagógica de introduzir o aluno de primeiro e segundo graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica,...)" (p.9).

Parece-nos que a polêmica dos vários discursos acerca desta temática ainda perdurará por algum tempo se não houver uma predisposição real de mudança, por parte dos profissionais da área de Educação Física.

Mas é espantoso como se enfatiza o temor do novo e de mudanças.

> " Mudancinha ou mudançona, homeopática ou cirúrgica, é vista - em geral - como perigosa e desestabilizadora. Capaz de provocar terremotos, maremotos ou outros cataclismas incontroláveis e de efeitos devastadores" (ABRAMOVICH, 1990, p. 91).

Será que os educadores conseguiriam, um dia vencer o medo do desconhecido? Será que teriam coragem de arriscar-se a uma busca de opções ainda obscuras? Seria possível interceder apenas através do convite para ampliarem seus espaços e conhecerem novos chãos? Será que este medo de mudanças e do novo não teria ligação com o deparar-se espantosamente consigo próprio e perder as rédeas já tão dominadas?

Parece que não se está levando em consideração a oportunidade de compreender o temor, enfrentá-lo e fazer dele o impulso necessário para novas conquistas.

É estranho e contraditório as pessoas temerem tanto o novo, que é cheio de viço, maleável e com amplitudes que permitem muitas saídas, quando deveriam sim, temerem o velho, que já está gasto, prestes a se romperem e ceder, sem perspectivas. Isto sim é preocupante!

É preciso instigar a busca de novas vivências, ajudando a certeza a encher-se de incertezas que viabilizem novas metamorfoses e possa auxiliar na produção da tão sonhada autonomia.

Há uma premente necessidade de estimular a prática autônoma da Educação Física, oferecendo uma gama de oportunidades que desperte na ação pedagógica a intenção crítica e criativa de lidar com o movimento corporal, seus diversos significados e intenções, seduzindo de tal forma prazerosamente, a ponto de capacitar uma conscientização para a ação continuada em relação ao movimento.

Neste aspecto, a sedução não deve ser vista apenas de forma unilateral, mas, o próprio professor precisa também acreditar no prazer do ato de educar. Prazer como o que RUBEM ALVES (1986) descreve, ligado à onipotência do desejo, tornando-o um princípio orientador por si só.

Educação, então, pode ser mais do que ditar regras e sim, permear a relação com novos caminhos e possibilidades que permitam vislumbrar a liberdade de ensinar e aprender, talvez, esta seja uma forma de completar as reticências...

Para uma visão mais pragmática desta problemática, o capítulo seguinte delineia a experiência colhida em uma parcela ativa de formação de recursos humanos na área, a respeito do espaço reservado à expressão mais livre e criativa.

CAPITULO III

- O CORPO PENSANTE

"Porque o único sentido oculto das cousas é elas não terem sentido oculto nenhum, é mais estranho do que todas as estranhezas e do que os sonhos de todos os poetas e do que o pensamento de todos os filósofos, que as cousas sejam realmente o que parecem ser e não haja nada que compreender. Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: as cousas não têm significação: têm existência. As cousas são o único sentido oculto das cousas."

Alberto Caeiro

O corpo pensante, longe de ser apenas a "máquina maravilhosa" proposta na concepção de DESCARTES (apud CAPRA, 1982), que trouxe algumas consequências reducionistas, que perduram até hoje, é a possibilidade sempre presente de reflexão e mudança.

Esse corpo pensante ao qual, metaforicamente nos referimos, está aqui representado pela visão de formação obtida pelos "quase-profissionais" (todos os alunos do último semestre dos cursos de graduação em Educação Física).

Apesar da criticidade não ser estimulada ao longo de todo processo educacional, esses alunos apresentaram em instantes, uma grande capacidade de reflexão, provando, mais uma vez, que, se houver o estímulo adequado, muito se pode receber de contribuição para uma visão mais diferenciada, criativa e real dos objetivos específicos da Educação Física e de seu papel pedagógico.

1 - A Coleta de dados

A fase exploratória desta pesquisa constou de técnicas de observação participante e de uma entrevista centrada.

Para a entrevista, foi utilizada uma ficha com um roteiro base relativo ao tema, onde constavam 10 perguntas norteadoras da discussão (em anexo).

Para melhor organizar a análise dos dados, decidimos nomear as escolas de A, B e C, representando, respectivamente, a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas e Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista.

Os depoimentos dos alunos formandos foram agrupados em respostas referentes aos tópicos propostos na entrevista, para facilitar o entendimento, a discussão dos dados e para propor a reflexão.

Os tópicos abordados ao longo da entrevista foram dimensionados em 5 indicadores, a saber:

- a representação do têrmo criatividade

- se o curso possui como meta filosófica mais do que formal (além do objetivo previsto nas propostas curriculares), o estímulo à expressão do potencial criativo do indivíduo.

- se as disciplinas de cunho "prático" sobrepujam as disciplinas "teóricas" em relação ao aspecto de espaço para reflexão e expressão da criatividade.

- se o fator de interesse de expansão e exploração do potencial criativo, se existisse, tinha ligação direta com o estilo de ensino adotado pelo profissional ou, com o conteúdo da disciplina.

- se havia facilidade de expressão, por parte dos alunos, quando instigados neste sentido.

Foram anotadas as respostas consensuais, significativas e representativas do pensamento dos alunos em relação a cada tema.

a. Apresentação das opiniões dos entrevistados

Tomando-se em conta o primeiro indicador, que diz respeito ao termo criatividade, os alunos das universidades consultadas posicionaram-se da seguinte forma:

Curso A: Criatividade é alcançar objetivos de forma não convencional. É também liberdade de utilização dos meios para se agir como se quer, em nova perspectiva, portanto, depende do próprio indivíduo.

Curso B: Sua definição é dependente dos objetivos assemelhando-se a um "insight", como adaptações as diferentes situações; não surge, porém do nada, ou de repente, mas, existem fatores que a determinam, havendo necessidade de um balizamento.

Curso C: É a solução de problemas, tendo direta relação com a inteligência ou raciocínio. É dependente de experiências anteriores e está condicionada ao ambiente, sendo, portanto, a repressão social, um fator inibidor.

Na análise do segundo indicador, o qual interroga se o curso possui uma meta filosófica voltada ao estímulo da expressão criativa, os alunos esclareceram que:

Curso A: Tal como é, o curso desenvolvido prioriza formas prontas de ação.

Curso B: A proposta do curso não foi direcionada para o fator criação e, alguns alunos acreditam que isto deva mesmo acontecer. Uma das justificativas é que este fator - criação- é independente da ligação com o curso e que a escola não poderia arcar sozinha com esta responsabilidade, devendo ser apenas espaço para este desenvolvimento. Salientou-se, também, que a criatividade só deve ser usada em certos momentos, desde que se garanta o "pronto" e o embasamento. Houve um questionamento também em função da escola enquanto aparelho ideológico, portanto, com poucas possibilidades de alterações.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Curso C: Durante o curso de formação pode-se perceber dois polos: um, formado por professores mais conservadores e um segundo, com professores preocupados com a expressão da atitude criativa, representando estes um quadro mais alternativo. Mas, houve o predomínio marcante do lado conservador, aparecendo mesmo um certo preconceito com relação ao grupo de pessoas que estimulava o potencial criador.

Com o terceiro indicador, que pretendia visualizar se as disciplinas de cunho mais "prático" sobrepujavam aquelas mais "teóricas", em relação ao aspecto do espaço para reflexão e expressão da criatividade, as respostas direcionaram-se à:

Curso A: Algumas disciplinas usavam o criar como algo sem objetivo e por isso, deturpou-se a visão de criatividade.

Uma das disciplinas citadas como espaço para a criação foi a prática de ensino, na qual a atuação propiciava mais liberdade de ação neste sentido.

Curso B: Nas disciplinas "teóricas" tem-se que usar mais criatividade pois, as "práticas" são ligadas à técnica, onde o gesto precisa ser copiado. Nas disciplinas que tendiam para o estudo biológico, os alunos foram considerados apenas receptores.

Curso C: Tanto disciplinas "teóricas" como "práticas" podem enfatizar a criação. No plano do esporte, no entanto, não é priorizada a resposta criativa.

O quarto indicador, que indagava se a criação estaria ligada ao estilo de ensino adotado ou diretamente ao conteúdo da disciplina, as respostas foram:

Curso A: O método (estilo) adotado em aula proporcionou maior opção pela criatividade mas, depende mais da personalidade do professor do que propriamente do teor da disciplina. Apesar de insistirem em afirmar que os professores que trabalham com desportos empregavam fórmulas prontas, foram unânimes em considerar que qualquer disciplina pode se utilizar do estímulo à expressão criativa, independente do teor da mesma.

Curso B: Alguns alunos salientaram que o estímulo à criação nas aulas depende primeiramente da atitude dos próprios alunos e depois da didática utilizada. Isto foi justificado por eles através da visão do professor como uma figura folclórica, ou como um animador, no sentido pejorativo, sendo inadmissível. Outros posicionaram-se defendendo a atitude do professor como animador com rigor, isto é, se animador for tomado na visão do resgate do "anima" (dar vida).

Curso C: Tanto as disciplinas "teóricas" como as "práticas" podem enfatizar a criação, independente do teor das

mesmas, salientando que o interesse de valorizar a criatividade é relativo à didática aplicada e à personalidade do professor.

Quanto ao último indicador, que diz respeito à facilidade ou dificuldade dos alunos em expressarem-se criativamente quando instigados, os posicionamentos foram:

Curso A: Houve grande inibição causada pelos condicionamentos anteriores.

Curso B: Houve dificuldade no início devido aos preconceitos anteriores.

Curso C: Nas primeiras experiências que solicitaram a criatividade, a maioria sentiu-se constrangida devido às repressões anteriores.

Para finalizar o processo de entrevista, foi solicitado que os alunos representassem o curso de forma gráfica, gestual, pictórica ou outra, em termos de estímulo à expressão do potencial criativo. Algumas respostas são apresentadas em anexo para reflexão.

A interpretação destas respostas exige critérios rigorosos e conhecimento específico, para além dos domínios da Filosofia ou da Educação Física.

Acredito que outros profissionais de áreas mais diretamente relacionadas com os procedimentos específicos

exigidos, têm, com este material, uma boa oportunidade para estudos posteriores.

Esta é uma das razões pelas quais optei por integrá-los ao trabalho em forma de anexo. Outro motivo enfatiza esta minha decisão: o próprio sentido maior da dissertação que seria, a cada momento podemos e devemos oferecer espaço para a imaginação.

Convido, então, o leitor, a uma "viagem" aos desenhos conduzidos pela sua imaginação, assim como já fiz várias conduzidas pela minha.

Complementando a técnica de entrevista, na segunda fase da pesquisa foi feita observação participante. Para tanto, foram selecionadas três aulas de cada instituição, uma de cunho mais teórico e as outras duas, mais práticas, sendo representadas por uma disciplina formativa e outra desportiva, a fim de analisar as possíveis congruências em relação ao estímulo da expressão do potencial criativo.

Também, para esta fase, foram elaborados critérios relativos aos indicadores que facilitam a análise. São estes:

- estilos de ensino,
- relação entre teor da disciplina e espaço para estímulo à criatividade,
- nível de participação do aluno
- comunicação do professor.

De modo geral, as três instituições pesquisadas apresentaram características semelhantes quanto aos estilos de ensino, sendo utilizados, tanto nas disciplinas "teóricas" como nas "práticas" métodos convencionais como o de comando,

onde o conteúdo é expresso de forma hierárquica, isto é, o professor que detem o conhecimento e os alunos que precisam aprender, independente do caráter da disciplina.

No caso das aulas "teóricas", os professores preocuparam-se mais em expor o conteúdo do que realmente comunicá-lo; raramente foram utilizados recursos para despertar atenção e interesse dos alunos, com exceção de alguns poucos recursos de multimeios, mais especificamente "slides" e retroprojetores, de forma, às vezes, até incorreta.

As aulas eram organizadas de maneira a não haver lugar para suscitar a imaginação dos alunos, já que o professor colocava muitas idéias ao mesmo tempo, fazendo com que os alunos absorvessem passivamente as informações.

Com relação às disciplinas desportivas e formativas, as tendências observadas enfatizavam a execução perfeita, com movimentos sendo conduzidos a um resultado previsto e desejado, onde o professor assumia um papel dominante, ensinando através de comportamentos normativos e por comando, permanecendo fiél à teoria de aprendizagem por comportamento, preocupado com os níveis de desempenho, no qual o treinamento repetitivo torna-se a essência do processo de ensino (SINGER & DICK, 1980).

O espaço para o estímulo à criatividade ficou restrito aos exercícios executados apenas no início da aula, onde os alunos foram, algumas vezes, solicitados e estimulados a procederem o aquecimento por si próprios.

Quanto ao nível de participação, os alunos foram estimulados a agirem como meros reprodutores dos movimentos

ensinados (nas disciplinas "práticas"), não tendo oportunidade de alterar com participações efetivas, a continuidade prevista da aula.

Por vezes, foram chamados a atenção em relação ao posicionamento do corpo, ou a outras manobras de execução, sempre sendo direcionados aos detalhes técnicos das modalidade práticas.

Em relação à comunicação do professor, todos utilizaram instruções verbais e demonstrações de exercícios, para ilustrarem as mensagens de movimento, geralmente oferecendo abertura às perguntas apenas quando havia dúvidas ou no final da aula.

Além da pesquisa bibliográfica foram consultadas uma série de documentos como "curriculum", ementas, etc. Entretanto, o caráter assistemático não nos deixa a vontade para caracterizar este trabalho complementar como análise documental.

2 - Discussão dos resultados

a. A Dialética da camuflagem

Através das técnicas aplicadas, pode-se perceber claramente as distorções relativas ao tema da criação e de sua expressão dentro do contexto da Educação Física e, mais diretamente dos cursos de formação nesta área.

Se tomarmos por base os indicadores que nortearam a aplicação da entrevista, temos que o termo criatividade passou

a ser visto de forma a estar ligado apenas ao produto da criação, onde se desvaloriza a questão do processo de estimulação. Criatividade foi tomada como uma "muleta" que se utiliza quando é necessário cobrir alguma falha, e não, como algo que sugere árduo trabalho de reflexão e posicionamento constante para se obter qualquer resultado.

O termo foi também relacionado à situação de "liberdade de ação", não em termos de autonomia e busca controlada de soluções, estágios do processo de maturação da criação, mas sim, foi confundido com fazer o que se quer, sem interferência, sem controle, o que geralmente causaria extrema inibição do processo de criação, já que os efeitos dos condicionamentos adquiridos através das experiências dentro das diferentes instituições de ensino, pelas quais se processa o aprendizado, são castradores marcantes neste sentido.

Também houve ligação de dependência do termo criatividade em relação ao aspecto da inteligência, o que nas pesquisas atuais (já citadas no capítulo I), não é efetivamente comprovada.

Fica evidente que não faz parte integral da filosofia dos cursos de formação das três Universidades, procurar estimular a expressão da criatividade, na medida em que os profissionais da área, com raras exceções, não têm por intuito pessoal atingir esta meta, havendo, inclusive uma discrepância em relação à passagem dos objetivos propostos nos currículos, para a prática pedagógica.

No artigo primeiro da resolução do Conselho Federal de Educação número três, publicada no Diário Oficial n. 172,

em 1987, que diz respeito à formação dos profissionais, nos objetivos fixados existe a intenção de "desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas" (BRASIL, Resolução no. 3, 1987). No entanto, isto parece não ser contemplado em uma visão de conjunto dos cursos de graduação, quando da formulação das propostas para cada unidade.

Nas ementas das disciplinas oferecidas aos cursos de formação em Educação Física, há uma lacuna em relação ao aspecto criador nos seus conteúdos, que ficam apenas na intenção, conforme se pode notar nos documentos curriculares de graduação em Educação Física das mesmas Universidades atualmente, tanto entre as disciplinas obrigatórias como entre as optativas, com excessão de algumas destas, oferecidas nestas mesmas entidades que já integram a criatividade e seu desenvolvimento, dentro do ementário. Outras disciplinas oferecem certas "pistas" de que tendem a estimular a criatividade, em algum momento, não deixando claro na ementa.

No que tange às formas didáticas e etilos de ensino para a comunicação do professor, além dos depoimentos colhidos, e também através das ementas das disciplinas, já se pode perceber uma tendência à utilização do estilo de ensino por comando, ou às vezes por tarefa, quando fazem uso de termos como: "ensinar a técnica de, conceituar e apresentar, dar informações sobre", etc..., que denotam intenções claras de domínio e hierarquização do professor em relação ao aluno.

Algumas disciplinas oferecem "dicas" de provável uso de outras estratégias de ensino, como debates, discussões,

entre outras; mesmo assim, não enfatizam os estilos mais democráticos de ensino, que permitem as buscas e reflexões de fato, como: "brainstorming" ou outros métodos exploratórios e de descoberta.

Desta forma, é bastante coerente que os alunos sintam-se constrangidos ao serem solicitados em termos de expressão criativa, pois, ao longo de toda a formação parece não haver espaço e mesmo interesse em que haja a verdadeira comunicação no sentido de interação professor-aluno, estanto estes últimos numa cômoda situação de espectadores, sem adquirirem hábito da participação ativa, sem serem instigados a desestruturar de alguma forma os parâmetros vivenciados ao longo do processo histórico-cultural e de escolarização propriamente.

Talvez, por estes motivos, o quadro de atuação da Educação Física tenha se restringido a formar profissionais extremamente generalistas e "práticos", que pouco contribuem neste momento crucial, com uma postura crítica e criativa, imperiosa para a caracterização da Educação Física enquanto campo de conhecimento e comprometidos com as perspectivas histórico-sociais de educação.

Como uma característica das mais fortes, nas épocas de crise é que se procura encontrar alternativas novas e testar outros caminhos, ousando nas buscas, parece necessário acelerar, no quadro atual da Educação Física, o despertar para a interiorização e reflexão em torno desta problemática, gerando novos questionamentos para que, como fênix ressurgindo, possa trazer-se à tona algumas novas

possibilidades de interação pedagógica, talvez por ser necessário navegar, apoiando-se mesmo que seja numa forma de mutação, que abarque todo potencial latente em termos de profundidade a que a Educação Física faz juz.

CAPÍTULO IV

O PONTO DA MUTAÇÃO, OU, NAVEGAR É PRECISO E VIVER TAMBÉM O É.

"O que nós vemos das cousas são as
cousas
O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos
A alma vestida !)
Isso exige um estudo profundo
Uma aprendizagem de desaprender.

As bolas de sabão que esta criança
Se entretem a largar de uma palhinha
São translúcidamente uma filosofia toda.
Claras, inúteis e passageiras como a
natureza.
Amigas dos olhos como as cousas,
São aquilo que são.
Com uma precisão redondinha e aérea,
E ninguém, nem mesmo a criança que as
deixa,
Pretende que elas são mais do que
parecem ser.

Que difícil ser próprio e não ver senão
o visível..."

Fernando Pessoa

A Educação Física ainda carrega uma tendência à valorizar a sectarização do corpo, como se este fosse apenas união de partes distintas, perdendo-se com isto a oportunidade de articulação do todo. Portanto, eis chegado o momento da

mutação das atitudes referentes à profissionalização em Educação Física.

Momento de tomar o corpo, não apenas no sentido de elemento fundamental da dimensão humana, mas também, como veículo de expressão, maneira de estar (principalmente de ser) no mundo, carregado de sentimento, emoções e de buscas, muitas vezes contidas durante o processo de escolarização.

Por não se perceber ainda com clareza a oportunidade de alimentarmos o processo de formação em Educação Física, encarando-o numa dimensão que abranja o "corpo inteiro" (FREIRE, 1989), corre-se o risco de situar esta disciplina de forma inatingível, tornando-a cada vez mais desnecessária, por isso, eis o tempo, é preciso navegar, tomar novos rumos, arriscar novos portos, é sim, preciso viver.

Parece que esta mobilização já se faz sutilmente sentir de alguma forma, nos pensamentos de alguns profissionais que acreditam na essência do papel da Educação Física para o corpo, que vai além da visão cartesiana do "res extensa" (corporeidade por si só), engajando-a no pensamento de um homem caracterizado como ser simbólico e portador de razão, emoção e imaginação.

FREIRE (1990) alerta-nos ser imprescindível:

> "que a Educação Física adquira um caráter genuinamente conscientizador, exercitando sentimentos e habilidades motoras além de abrir espaço para a criatividade, para a alegria e para o prazer" (p.17).

Para este autor, é premente:

> "deixar a imaginação correr solta, libertar a técnica de suas amarras, a fim de que a expressão da criação possa ser realidade constante e o corpo possa começar a ser ouvido" (FREIRE, op cit, p.17).

Mais do que simples receituários das diversas tarefas motoras, o profissional de Educação Física, com esta concepção integrativa necessita ser o estimulador dos processos de comunicação, palavra esta utilizada no sentido de tornar comum os conteúdos da consciência (REGIS DE MORAIS, 1982).

Com este intuito, este profissional poder-se-ia tornar capaz de "captar intuitivamente a mensagem corporal emitida e estabelecer hipóteses sobre suas prováveis necessidades" (SILVANA FREIRE, 1990, p.14).

Estas mensagens corporais estão vivamente presentes a todo instante, conforme afirma DECROUX (1963); elas independem de qualquer coisa, até mesmo das limitações impostas pela impregnação social ou psicológica pois, mímicos todos nós o somos irremediavelmente, e, mesmo inconscientemente são emitidas mensagens que, para um receptor atento, manifestam-se significativamente.

Evidentemente, o corpo na educação tornou-se estilizado, já que sua linguagem passa a ser modelada e estruturada conforme normas, sendo enfocado por uma visão paternalista de que na escola permite-se um tempo para a primazia do verbal e da escrita, e para a gestualidade socializada, mas, nesta perspectiva, o corpo emudece seus ritmos naturais, desestruturando-se, encurralando-se e neutralizando suas manifestações mais profundas, tornando-se um corpo silencioso ou engajado (no sentido de encaixado).

É neste sentido que se faz necessária a ação do educador como um facilitador no caminho para uma desposse ção do corpo.

Fortes ainda são as eternas inquietações:

- por que não atentarmos para a necessidade do corpo de brincar dentro e fora da sala de aula?

- por que temos de sujeitar as pessoas à sublimação de seus potenciais criativos e expressivos, de busca e de prazer através do corpo, às regras de um jogo que, malfadadamente, chamamos de educação, quando na realidade o que se faz é castrar e imolar tentando apagar toda a espontaneidade em função de dogmatismos preconizados pelas instituições?

Parece que a unicidade do homem não está sendo garantida e nem respeitada nesta instituição, que se encaminha para o que poder-se-ia chamar de Nêmesis da Educação, uma expropriação do natural humano, como bem explicita ILLICH (s.d.) quando relata sobre a figura mitológica Nêmesis, como sendo a representação do castigo merecido a um abuso, e, utilizando esta relação mítica, relata que a sociedade paga um preço elevado a uma evolução tecnológica que, apesar de equipá-la, por contra-senso, massacra-a, sufoca-a e escraviza-a.

" É a expropriação do querer viver do homem por um serviço de conservação que se encarrega de mantê-lo em estado de marcha para benefício do sistema industrial" (ILLICH, s.d. p.193).

ILLICH (op cit) vai mais longe alegando que " em um mundo em que as normas são produzidas pelo engenheiro ou o pedagogo, a ação humana se desnaturaliza e perde suas coordenadas tradicionais" p. 194.

- será que a idéia do corpo encarado como atualmente o é, dentro do contexto da educação não teria parado no tempo?

- será que ter Educação, precisa necessariamente passar pela negação do prazer e da esperança para se viver apenas em função de expectativas?

Também aqui ILLICH (op cit) coloca o "dedo na ferida", quando afirma:

> "A aspiração de ter asfixia a esperança. A esperança se reduz a expectativas normalizadas. A gestão industrial dos desejos castra a fantasia. O necessário se torna irracional. O pesadelo monopoliza o sonho" p. 191.

O homem educado parece estar perdendo o direito até mesmo de presidir seu próprio corpo dentro e fora das instituições.

Ao encaminharmos o desenvolvimento da idéia de corpo na história do pensamento, nos dicionários específicos, por exemplo no Dicionário de Filosofia de ABBAGNANO (1982) podemos lançar ainda outros questionamentos:

- será que estacionamos na época das idéias filosóficas desenvolvidas ainda no tempo de Platão, de que o corpo era considerado apenas um instrumento da alma? Ou será que caminhamos um pouco mais, chegando apenas até o romantismo, onde a visão do corpo era de mero sinal da alma?

Talvez, ainda não pudemos compreender a fundo a idéia de Espinosa ao negar a diferença das substâncias corpo e alma, tomando-os como duas manifestações de uma mesma substância!

O que se necessita é procurar repensar na retomada do fio condutor em relação à apreciação do corpo como brinquedo na educação, por ele estar e ser lá o tempo todo.

Quem sabe o que falta é refletirmos mais sobre a visão de Sartre, na qual o corpo era, ao mesmo tempo, ponto de vista, ponto de partida e mais o devir, ou ainda, recorrermos

e reavaliarmos as idéias de Merleau-Ponty, para quem as funções do corpo se fundem.

Quem sabe até, o que simplesmente falte ainda, enquanto educadores nas diferentes instituições, seja encararmos mimeticamente nosso próprio corpo em constante e plena brincadeira de imaginação, o que poderia auxiliar na redescoberta em nós mesmos, do prazer de ensinar brincando e de "permitirmos" generosamente o brincar aprendendo, coisas que cada vez mais estão estrategicamente sublimadas.

Esta sublimação referida tem a ver com uma proposta de inferir maior teor de "generosidade" com o próprio corpo e com o ensino da Educação Física. Não esta que salienta o paternalismo mas sim, aquela que propicia a real convivência, pois, conforme LORENZETTO (1986) propõe, parece que "quem não convive com a generosidade não consegue reconhecê-la nos outros" (p.48).

A intenção aqui não é apenas plagiar a estória do autor citado, quando propôs uma escola com "um currículo para outros mundos", mas também, através deste simbolismo com o qual ele nos alerta a este contexto, reconhecermos estas possibilidades, particularmente em nós próprios, antes de, mais uma vez, apenas por uma atitude paternalista, "permitirmos" alguns lances semelhantes aos propostos pela escola nova, em que o aluno era solicitado a criar, sem mesmo o professor saber bem como isto se processava na realidade.

Esta proposta do professor LORENZETTO (op cit) refere-se a aceitar o homem numa dimensão simbólica como um "ser inacabado que vive em busca de si mesmo, de sentido, de

sentidos, de mais sentido, tentando passar do estado solitário (ter) para o estado solidário (ser)"(p.44).

Aprimorar os encontros, esta talvez fosse uma das chaves. Não o encontro formal, preconizado pelas instituições conservadoras que passam experiências institucionalizadas, mas, o encontro que privilegia experiências de vida, onde a espontaneidade não é previsível, o aprender é troca através das possibilidades lúdicas, que não tem a conotação que parece estar em moda atualmente, nas instituições de lazer programado, com dias e horários determinados, onde crianças "fazem o que querem com hora marcada" (MARCELLINO, 1988, p.60).

Esta criação plena, que valoriza os aspectos da imaginação deve ser levada a uma esfera em que não seja encarada de forma unilateral latente (sonhadora ou romântica) e sim, contextualizada e inseparável dos fatos.

RÉGIS DE MORAIS (1991) a esse respeito dá sua contribuição apregoando que:

> "Se bem interpretarmos, isso significa que o valor da imaginação não deve eclipsar o valor da experimentação, sob pena de que a imaginação se neurotize. Portanto, ao se procurar a instalação da criatividade como grande valor educacional, não se estará negando outros valores ou menosprezando-os.

No entanto, sempre que os valores forem apenas transmitidos, sem o devido apreço à liberdade de valoração do educando, isto há de significar opressão e desrespeito ao direito de crítica, e há de funcionar como fonte geradora de conflitos sérios" p. 76.

O mesmo autor (op cit) ainda indica uma saída para conseguirmos nos aproximar de uma escola mais humana e eficaz dizendo que:

" Uma outra tarefa fundamental a cargo dos educadores é a de romper o divórcio entre vida escolar e prazer. Há séculos o homem ocidental começou a perder a dimensão lúdica da existência, metendo-se pelo cipoal de um racionalismo posudo e bem antinatural" p.54.

A conversa, a verdadeira "prosa"das pessoas simples, um quase artesanato que une as pessoas que realmente ensinam com a experiência, e as que querem "prosear", ouvindo estórias e realmente aprendendo, saudosismo à parte, mesmo porque na pedagogia tradicional não havia tanto lugar assim para o diálogo, vem dando lugar a outro diálogo, desta vez tecnológico com máquinas e robôs, que estão sendo criados a tal imagem e semelhança dos homens que vamos um dia precisar fazer grande esforço para identificarmos quem é o criador e quem é a criatura.

Para não nos envolvermos com o pessimismo, talvez fosse interessante acalentarmos um pouco a esperança de que as máquinas podem substituir um dia os homens em todos os seus movimentos mas, nunca poderão ter fantasias.

1 - Saber e sabor

Qual seria a possibilidade da escola ser um lugar e espaço para esta conversa e "prosa", esta troca maravilhosa que passa pelo comunicar, com suas linguagens e símbolos mas, deságua na espontaneidade e na expressão mais recôndita, sem

perder de vista a especificidade da escola e sem destruir a questão dos conteúdos.

ROLAND BARTHES (1978) a esse respeito propõe um paradigma que aponta para uma reflexão importante sobre como encarar a aula de maneira "gostosa", já que etimologicamente as palavras saber e sabor, em latim, possuem a mesma origem, fazendo da forma de apresentação de uma aula não um discurso imposto mas, uma questão a ser debatida, uma verdadeira "excursão", com toda sua ambiquidade, para que a caracterização do ensinar possa aproximar-se do que o autor definiu como "sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível" (p.47).

REGIS DE MORAIS (1986) aponta-nos também uma forma de fugir do ensino reduzido unicamente às características institucionais, quando amplia seu conceito sugerindo objetivos que "passam pela compreensão e sabedoria de vida" (p.95), auxiliando o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro de sua sensibilidade com a pluralidade do viver" (p.6).

Ensinar, para o autor supra citado, seria como um "desencadear de conflitos, intervindo nas vidas humanas, mas pelo convite e não pela invasão" (p.34).

Eis aí uma palavra que aponta diretamente para uma situação comum na Educação Física, a "coerção" para a prática, onde esta atividade tem se reduzido a um amontoado de normas, regras e contrôles, visando não perder os modêlos estéticos impostos pelos modismos do momento.

Interessante notar-se que a procura pela prática de atividade física regular é baixa, mas, está crescendo e encaminhando-se cada vez mais para assumir uma característica terapêutica, onde pessoas são alertadas pelos médicos a respeito de suas condições precárias de saúde devido à vida sedentária sugerindo a atividade física como uma tábua de salvação.

Será que esse tipo de descrédito quanto ao valor e necessidade da Educação Física atual poderia ter suas raízes no sentido que se atribui à própria atividade física, onde a conscientização dos movimentos é deixada em segundo plano, fazendo desta algo inconcreto e sem muito sentido, com características até mesmo supérfluas? Talvez isto ocorra por estar faltando a presença real do educador, para que haja uma confrontação menos "glacial", onde se estabeleça realmente "contato" afetivo e verdadeiro através dos exercícios, um "olhar de frente" para que se possa encarar cada criança como portadora de particularidades e por isso, de sentimentos diversos, dando assim à educação um sentido como o que MARCHAND (1985) sugere, passando pela " proposta de criação continua e sempre original, em constante reciclagem" (p.109).

O desenvolvimento de características mais afetivas por parte de educadores e, consequentemente, refletindo numa atmosfera onde as emoções, o prazer e os sentimentos sejam valorizados, é parte importante neste despertar de uma Educação Física mais preocupada e envolvida, não só com o processo em si; mas, inicialmente, com o ser humano, burilando-o em seus processos emocional, sensitivo, perceptivo

e de descoberta do próprio corpo, ativando a vivência, a exploração, a procura, a espontaneidade e a criação, enfim, dando sentido ao movimento.

Os processos educacionais da Educação Física necessitam ter seus rumos alterados para que se constitua de atividades que possam expor os alunos à aventura, ao perigo que existe no novo e no desconhecido, além da busca da (auto) descoberta e das novas soluções. Acreditamos que a escola deveria ser um lugar arriscado, de frio na barriga, embora não, é claro, no sentido fascista.

Esta perspectiva de humanização da educação e mais especificamente da Educação Física, estará gradativamente impondo-se, apesar de lentamente, na medida em que se enfatizar o valor do comprometimento da escola, com as perspectivas de mudanças sociais (GADOTTI, 1988).

É neste sentido que se pode visualizar a fundamental contribuição dos componentes expressivos e criativos, até mesmo de certa forma da arte, na esfera da Educação Física, cujos propósitos de humanização, segundo BARBOSA (1978) apontam um caminho para a consciência e o respeito ao indivíduo, sem perder de vista seu envolvimento com o todo, utilizando como proposta chave a expressão e a criação, tão tolhidas e cerceadas ainda no processo educativo de ambas as temáticas da Educação Física e da Arte.

2 - Arte - Educação Física

Instigada pela curiosidade em conhecer se já houve algum vínculo do componente da Arte com a Educação Física em determinado momento, recorremos a BARBOSA (1978) e deparamo-nos com a semelhança de trajetória de uma outra área de estudo escolar - a educação artística, que parece ter trilhado semelhantes caminhos.

Numa reflexão sobre como e quando a Educação Física entrou obrigatoriamente no processo educacional nas escolas, pudemos analisar que, ao traçar-se um paralelo em torno do processo histórico e evolutivo de implantação de ambas em âmbito escolar, surgiram facetas de extrema semelhança:

- ambas surgiram no mesmo momento histórico, talvez, para proporcionar um certo ar de humanização ao processo pedagógico.

- ambas possuem características que poderiam centrar seus estímulos nos potenciais criativos e expressivos dos indivíduos, sendo as áreas que mais poderiam proporcionar tempo e espaço para se desenvolver o equilíbrio que falta à educação em geral, onde palavras como expressão. criação, crítica, consciência, entre outras, parecem não fazer parte da rotina.

- ambas estão sendo consideradas "apêndices" do processo educacional, que a qualquer momento podem ser estirpadas sem prejuízo real.

- ambas estão sendo aplicadas e compreendidas sem o devido senso crítico, definição de finalidades básicas e, conforme expõe MEDINA (1983), sem o preparo adequado dos profissionais sobre o real teor da atividade.

Poder-se ia citar vários outros pontos em comum entre as duas temáticas,mas, nesta simples análise evidenciou-se a fusão de ambos os objetivos e a necessidade de retomada fundamental da contribuição dos componentes expressivos e criativos da arte na Educação.

Em seus estudos sobre arte-educação, BARBOSA (s.d.) afirma que a "criatividade acaba sempre sendo vencida pela congnição, desequilibrando o desenvolvimento global do indivíduo" e alertando que a "reitegração da tecnologia e da criatividade é o grande desafio educacional de nossa era" (p.43).

Para facilitar a aprendizagem, não no sentido de adestramento, mas de incorporação efetiva, é necessário despojarmo-nos do sufocamento das influências dos modelos, dos padrões de ideal, da simples imitação dos gestos mecânicos, das formas asfixiantes e simplistas da transmissão de valores (REGIS DE MORAIS, 1986), que contribuem para a dicotomização entre a compreensão (racional), o sentimento, o intelecto, as emoções, para explorarmos com imaginação e criatividade os potenciais corporais latentes.

Através da arte, conforme aborda LANGER (1971) há possibilidades de exprimir ao invés de apenas significar, de mostrar e não apenas de dizer o que ela nos permite, de passar uma visão direta dos sentimentos e nunca apenas seu significado conceitual.

A Educação Física, levada a esse nível metalinguístico, teria seus próprios códigos, não acessíveis à projeção discursiva e suas mensagens teriam uma compreensão

corporal e afetiva fundamentada sobre as analogias pessoalmente sentidas.

Se a estereotipia e reprodução de movimentos apresentados nas formas didáticas mais comumente utilizadas na área da Educação Física não forem complementadas pelo estímulo ao desenvolvimento dos potenciais criativo e expressivo, estaremos concorrendo para o massacre da intuição, da curiosidade e da criatividade, que articulam emoções e pensamentos gerando, problematizando e oportunizando as atividades com reflexão, apresentando situações desafiadoras para a inteligência e catalizando a energia para novos rumos e propostas.

Na medida em que se abrirem mais espaços para o burilamento da criação e da expressão, a Educação Física poderá assumir uma dimensão estética como a que se refere DUARTE JÚNIOR (1981) em que se poderá oportunizar ao educando a criação de valores e sentidos de sua própria ação em seu ambiente cultural, sem deixar de harmonizar o pensar, o sentir e o fazer, respeitando os mecanismos básicos da aprendizagem que são a motivação, a retenção de significados e a transferência, interpretando e agindo em novas situações.

Buscar novos espaços para a criatividade e sua expressão no campo da Educação Física, eis um desafio a ser posto às mentes criativas que se lançam nesta aventura à procura de propor o resgate e o desenvolvimento das capacidades humanas ligadas ao sentido do SOMA (HANNA, 1976), integrado à cultura, ampliando as possibilidades de respostas orgânicas e psíquicas em busca do prazer de ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

VI-VENDO!

"Suponhamos que a realidade seja a caixa em que fomos colocados, e não é, eu lhes asseguro. Abra a porta, um dia, e olhe para fora para ver quanta coisa há. O sonho de hoje será a realidade de amanhã. No entanto, nós nos esquecemos de como sonhar".

Leo Buscaglia

Ao longo deste trabalho permearam várias inquietações, sobre o envolvimento da expressão criativa em relação à linguagem e seu espaço na Educação Física.

Nesta reflexão, foram abordadas as idéias centrais sobre as diferentes características da criatividade, seus diversos campos de enfoque e variada gama de conceituações, focalizando o produto da criação, as características pessoais dos indivíduos criativos e o processo de estímulo à criatividade e sua expressão.

Da preocupação com o envolvimento destas características criativas com o aspecto educacional da Educação Física foi desenvolvido um outro enfoque em que se priorizou suscintamente a discussão das diferentes correntes que influenciam a prática pedagógica nesta área.

No intuito de visualizar este espaço reservado ao estímulo da expressão criativa, foram aplicadas as técnicas de entrevista e observação nas três instituições estaduais de

capacitação docente na área de Educação Física do Estado de São Paulo.

Evidenciou-se que esta temática, infelizmente, não é desenvolvida como meta filosófica dentro dos cursos de formação em Educação Física, ficando restrita a alguns poucos professores interessados na busca de alternativas pedagógicas, para que esta prática passe a ter um caráter mais estimulante e possa contribuir no processo de uma Educação permanente, na busca da formação de profissionais preocupados com uma postura crítica e criativa dentro da Educação Física.

Por vezes este componente educacional da Educação Física é menosprezado e tem-se, então, a visão deturpada e sectária desta atividade, no sentido cartesiano em que corpo e mente eram considerados apenas parte de um todo; neste contexto as palavras corpo e corporeidade assumem um atributo semântico que as aproxima de matéria-material.

Com esta concepção, fixa-se o descrédito até mesmo entre os próprios profissionais, na medida em que poucos são aqueles que mantém uma atividade física regular para si.

Estas atitudes parecem ser reflexos do próprio distanciamento entre os discursos teóricos e a prática pedagógica, dentro dos cursos de formação, onde o profissional é lançado no mercado despreparado para refletir e buscar novas soluções para os problemas oriundos desta prática (MEDINA, op cit).

Neste contexto da formação profissional várias são as possibilidades de interferências negativas, entre elas o desequilíbrio dos currículos que privilegiam as vertentes

desportiva, formativa e terapêutica, sem redimensionar as dimensões lúdica e expressiva.

Outras interferências podem ser detectadas tais como: estilos de ensino, as formas pedagógicas ultrapassadas e a estagnação cultural.

A visão atual do corpo que o projeta numa perspectiva comercializável e descaracterizada de sentido próprio, também pode ser uma fator considerável, já que o corpo, muitas vezes é definido através de números, despersonalizando-o; de espaço, que não é mais o interno do ser e sim do que se tem (em alguns idiomas ter e ser são representados pelo mesmo verbo!); de tempo, em que para o corpo a noção é diferente de se ter o lazer programado, ou onde os alunos têm de sentar horas em cadeiras desconfortáveis como se educação se conseguisse só com os ouvidos, sem as experiências sensoriais, reavivando uma relação direta com aquele modelo cartesiano.

Portanto, é necessário encararmos a prática pedagógica dentro da Educação Física de maneira perspectival, com diversas possibilidades ainda inexploradas, como um real processo de linguagem de comunicação, além da valorização da expressividade, a qual permitiria colocar-se mais sentido nos movimentos, para que estes fossem executados com consciência, pensando na possibilidade de uma educação duradoura.

Esta transformação, talvez, passe por uma concepção de Educação Física mais aberta, estimulante, com consciência e criatividade, à procura de novos caminhos e propostas, passando também por uma visão de educador que tenha prazer no

que faz por acreditar e viver tudo isto como algo importante e com sentido próprio.

Não pode haver mais espaço para os profissionais que querem ensinar as pessoas a se comportarem exatamente segundo padrões impostos, não oportunizando a conquista de novos caminhos.

Abrir novos caminhos, libertar-se de pré-conceitos e rótulos estigmatizantes, expressar-se e deixar expressar a singularidade dos seres para que se possa ter a sensação de realização, talvez possam representar novos rumos nas perspectivas da Educação Física.

O homem precisa do sentimento de realização, de poder ser reconhecido por coisas bem feitas e esta noção se dá quando não há modelos impostos, quando se dá liberdade ao corpo de mostrar do que é capaz. "Temos de ser livres para poder criar" (BUSCAGLIA,1982, p. 68)

A sensação de alteração e crescimento se faz sentir quando as pessoas conseguem arriscar-se e ousar experimentar outras coisas, adquirindo daí maior auto-confiança, maior estimulação para tentar de novo e principalmente, maior prazer e alegria que acompanham a auto-superação, visto que, ao aprendermos algo novo por nós mesmos acabamos nos tornando pessoas novas, com nova visão de novos caminhos.

O processo de ensinar a refazer, que induz à cópia, ao mecanicismo, à frieza, talvez seja o que os educadores precisam superar, assumindo a postura do ensinar a refazer-se, implantando pontes e não barreiras, assegurando o processo de

comunicação consigo próprio e com o outro e não apenas para o outro.

É preciso que as instituições cada vez mais preocupem-se com o papel de um educador facilitador, que seja estimulado em sua condição de comunicador, e, mais do que tudo, que respeite as individualidades, vendo em cada educando uma pessoa singular, potencialmente criativa.

O perfil deste profissional que estimule o trabalho com uma Educação Física completa e permanente, talvez passe pela condição de sua afetividade, da expressão deste afeto e dos caminhos criativos de novas buscas de alternativas prazerosas para ensinar através da ludicidade, "que anda de braços dados com a criatividade"(...), dando asas à imaginação, "que é pré-requisito do ato criativo e o ato criativo é a mais alta expressão da vida humana" (WAY MOREIRA, 1988, p.18).

Deixo então estas inquietações, tentando transformar estas respostas obtidas em novos questionamentos que possam oportunizar um novo amadurecimento, acreditando, como ROSTEN (apud BUSCAGLIA, 1982) que:

"compreendemos as pessoas melhor se olharmos para elas - por mais velhas ou imponentes que pareçam - como se fossem crianças. Pois, a maior parte de nós nunca amadurece, apenas fica mais alta..." (p.52).

"Expressão Corporal: seu limite é o infinito da imaginação"

ROCHEDO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.

ABRAMOVICH, F. O professor não duvida! Duvida?. São Paulo: Summus, 1990.

ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

--------- A Gestação do Futuro. São Paulo: Papirus, 1986.

ANDERSON, H.H. Creativity and its cultivation. Nova York: Harper and Row, 1959.

BARA, A. La expresión por el cuerpo. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1975.

BARBOSA, A.M.T.B. Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

--------- Teoria e prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, s.d.

BARRON, F. Creativity and Psychological Health. New York: Van Nostrand Reinhold, 1963.

BARRON, F. et alii New Directions in Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

BARRON, F. The dream of Art and Poetry. Psychology today, v.2, n.7, 1968.

BARTHES, R. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para que? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 12, n.1, 1991 (no prelo).

BRASIL, Resolução n. 3, Diário Oficial da República Federativa do Brasil n.172, p. 14682. Brasília, 1987.

BUSCAGLIA, L. Vivendo, Amando e Aprendendo. Rio de Janeiro: Record, 1982.

CAPRA, F. O ponto de Mutação. São Paulo: Cultrix, 1982.

CHAUÍ, M.S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C.R. (org.) Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CROCKENBERG, S.B. Creativity Tests: a boon or boondoggie for Education. Review of Educational Research, n. 42, 1972.

DECROUX, E. Parole sur le Mince. Paris: Gallimard, 1963.

DENIS, D. El cuerpo enseñado. Buenos Aires: Paidós, 1980.

DUARTE JUNIOR, J.F. Fundamentos Estéticos da Educação. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1981.

FAST, J. Linguagem Corporal. Rio de Janeiro: José Olynpio, 1976.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática na Educação Física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

-------- Educação Física. Revista Nova Escola, v. V, n.42, p.10-18, setembro, 1990.

FREIRE, S.V. Educação Física. Revista Nova Escola, v. V, n.42, p. 10-18, 1990.

GADOTTI, M. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Editora Atica S.A. 1988.

GETZELS, J.W. , JACKSON, F.W. Creativity and Intelligence: Explorations with gifted Students. New York: Wiley. 1962.

GHISELIN, B. (coord.) The Creative Process. New York: Mentos Books. 1952.

GUILFORD, J.P., MERRIFIELD, P.R. The Structure of Intellect Model: its uses and implications. Los Angeles: Report of the Psychology Laboratory, n.24. University of Southern California, 1960.

GUIRALDELLI JR., P. Educação Física Progressista - A Pedagogia Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

HAAG, H. Development and Structure of a Theorectical Framework for Sport Science. Quest, v. 31, n. 1, p. 25-35, 1979.

HANNA, T. Corpos em revolta: a evolução e revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI. Rio de Janeiro: Editora Mundo Musical S.A., 1976.

HENRY, F. Physical Education: an Academic Discipline. In: ANNUAL CONFERENCE OF NCPEAM, 67. Proceeding. p. 1-9, 1964.

ILLICH, I. A expropriação da saúde - Nêmesis da Medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3. ed., s.d.

KNELLER, G. Arte e Ciência da Criatividade. São Paulo: Ibrasa. 1973.

KOGAN,N.,PANKOVE,E. Creative ability for a five-year Span. Child Development, n.43, 1972, p.27-42.

LANGER, S.K. Filosofia em nova chave. São Paulo, Perspectiva, 1971.

LORENZETTO, L.A. Um currículo para outros mundos. Revista Reflexão, v.35, 1986.

MACKINNON, D.W. The nature and nurture of creative talent. American Psychologist, v. 17, 1962..

MACKINNON, D.W. Fact and Fancy in personality research. American Psychologists, v.8, 1953.

MACNEMAR, Q. Lost: our intelligence? Why? American Psychologist, v.19, 1964.

MALTZMAN, I. On the training of originality. Psychological Review, v.67, 1960.

MANOEL, E.J. Informação, Movimento e Mudança. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE CIÊNCIAS DO MOVIMENTO, 2, E CONGRESSO REGIONAL DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Anais, Muzambinho, 1984.

MARCELLINO, N.C. Lazer e Educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1987.

--------- A Sala de aula como espaço para o "Jogo do Saber". In: REGIS DE MORAIS, J.F. coord. Sala de aula que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1988.

MARCHAND, M. A afetividade do educador. São Paulo: Summus,1985.

MASLOW, A. H. Motivation and personality. New York: Harper and Row.1970.

MEDINA, J.P.S. A Educação Física cuida do corpo...e "mente": Bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papirus, 1983.

MEDNICK, S. The associative basis of the creative process. Psychological Review, v. 69, 1962.

MIEL, A. Criatividade no ensino. São Paulo: Ibrasa. 1973.

MORAIS, J.F.R. Entre a Educação e a barbárie. Campinas: Papirus, 1982.

--------- O que é ensinar. São Paulo: EPU, 1986.

--------- Educação em Tempos Obscuros. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

NOVAES, M.H. Psicologia escolar. Petrópolis: Vozes.1984.

NOVASKI, A.J.C. Sala de Aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, J.F.R. Sala de aula que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1988.

OLIVEIRA, V.M. O que é Educação Física? São Paulo: Brasiliense, 1983.

OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1977.

RARICK, L.The domain of Physical Education as a Discipline. Quest, v.9, p. 49-52, 1967.

ROCK, D.A., EVANS, F.R., KLEIN, S.P. Predicting multiple criteria of creative achievements with moderator variables. Journal of Educational Measurements, v.6, n.4, 1969.

ROGERS, C.R. Toward a theory of creativity. In: ANDERSON, H.H. Creativity its cultivation. New york: Harper and Row. 1959.

-------- Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editores. 1970.

-------- Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da Educação Brasileira. IN: MENDES, D.T. (org.) Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO GRAU, 2. Documento final. Recife, Pernambuco: UFRPE, Núcleo de Educação Física e Desporto, Comissão Nacional de Educação Física no terceiro grau, 1989.

SINGER, R.N., DICK, W. Ensinando educação Física: uma abordagem sistêmica. Porto Alegre: Globo, 1980.

SMITH, P. (coord) Creativity: an examination of the creative process. New York: Hasting House. 1959.

SOUZA NETO, S. Educação Física Brasileira Contemporânea - 1889 A 1989. São Carlos: Ufscar, 1989 (Texto Mimeografado).

TAFFAREL, C.N.Z. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

TANI, G. Undo Kodo No Shisutemu - Saibanetikus Apurochi (COMPORTAMENTO MOTOR HUMANO - UMA ABORDAGEM SISTÊMICA) Hiroshima: Hiroshima University, 1979. Thesis (Master)

TELFORD, C.W., SAWREY, J.M. O indivíduo Excepcional. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.

TERMAN, L.M., ODEN, M.H. The gifted groue ad mid-life. Stanford: Stanford University Press. 1959.

TORRANCE, E. P. Guiding creative talent. New York: New York Prentice Hall. 1966.

-------- Predictive validity of Torrance Tests of Creative Thinking. Journal of Creative Behavior, v.6, 1972.

TRAGTEMBERG, M. Relações de poder na escola. Educação e Sociedade. São Paulo, n.20, 1985.

MOREIRA, W.W. Educação e desordem um binômio a ser alcançado, UNIMEP - São Paulo: Revista Impulso, 1988.

ANEXO I

ENTREVISTA CENTRADA - LISTA DE CONTROLE

(para orientação do pesquisador)

1- O que é criatividade para você?

2- Você considera ser parte da filosofia do curso como um todo, estimular o potencial corporal de expressão da criatividade?

3- Em que momento do curso você se sentiu em condições de explorar sua criatividade? Isto aconteceu ligado a alguma disciplina especificamente?

4- Em quais disciplinas teóricas ou práticas ficou evidente que você precisou utilizar seu potencial criativo?

5- O momento em que você vivenciou a estimulação de sua criatividade tinha mais relação com o tipo de conduta pedagógica do professor ou com o tema da disciplina em si?

6- O que, em sua opinião proporcionou o caminho para que isto fosse possível?

7- Você percebe alguma divergência entre o conteúdo do discurso teórico e as aplicações práticas, em relação à criatividade?

8- Você considera que o componente criatividade possa ser um fator decisivo para esta disparidade?

9- Como você se sentiu ao expressar-se de maneira criativa, teve dificuldades ou foi prazeroso?

10- Você poderia representar graficamente, gestualmente, pictoricamente ou de qualquer outra forma, o que significou este curso em têrmos de estímulo à expressão do potencial criativo?

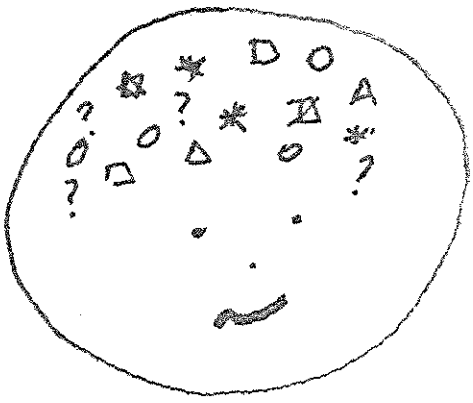
ANEXO II

Para finalizar o processo de entrevista, foi solicitado que os alunos representassem o curso de forma gráfica, gestual, pictórica ou outras, em termos de estímulo à expressão do potencial criativo. Algumas destas respostas são aqui apresentadas neste anexo.

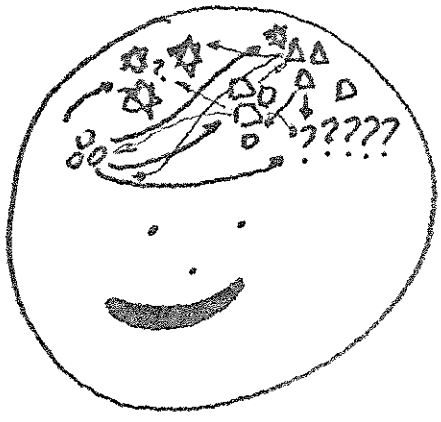
CRIAR
E
AGORA?
?

ANTES DO CURSO

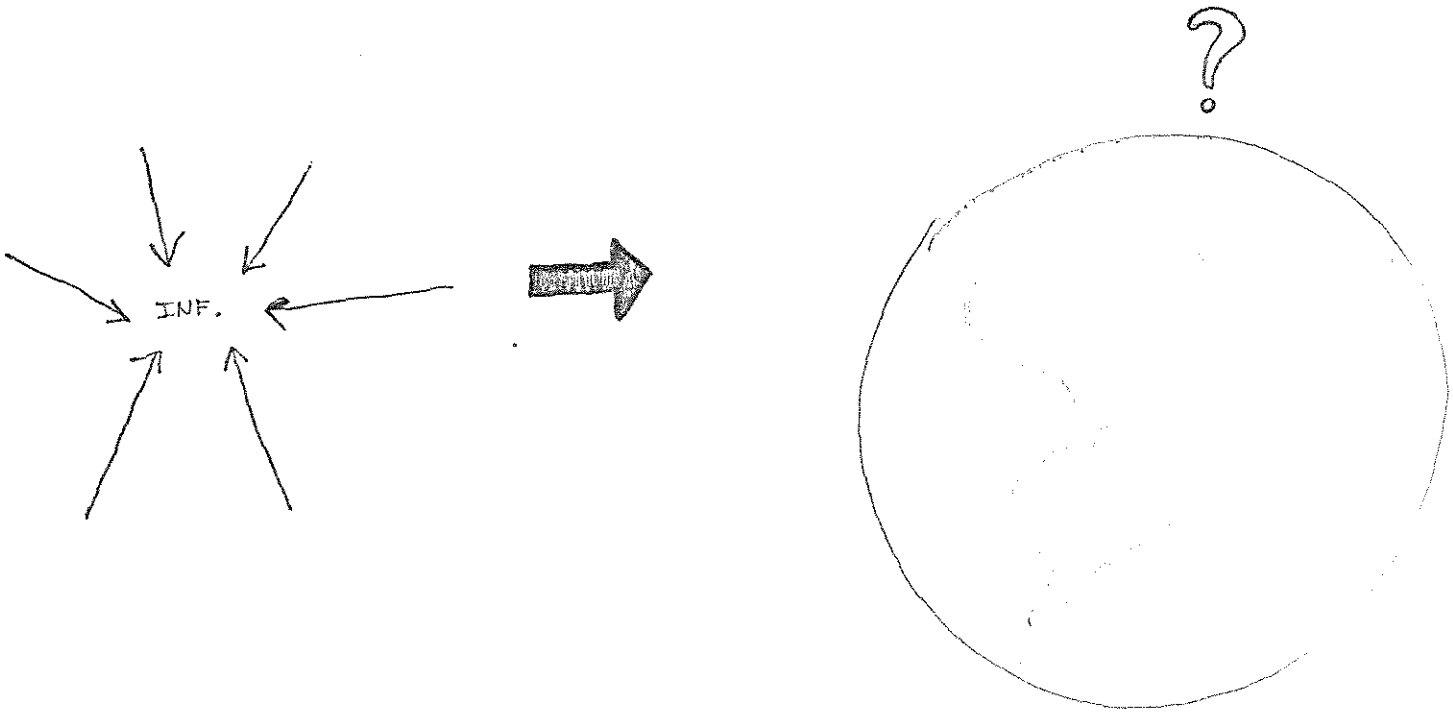
DURANTE O CURSO → MUITOS CONHECIMEN SEM PRÁTICA DE CRIAÇÃO PARA AÇ ÇÃO E RELACIO TO.



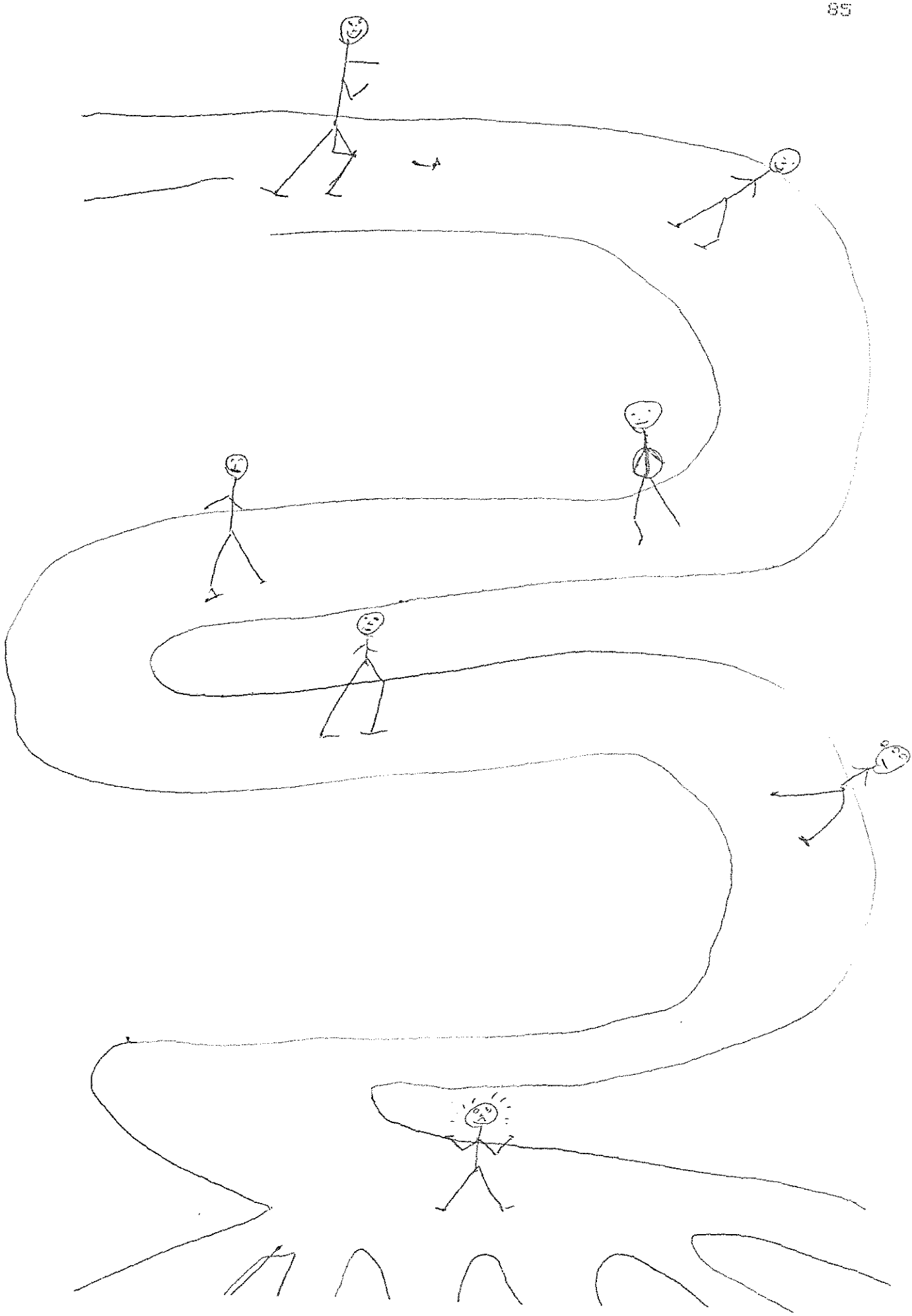
DEPOIS DO CURSO - NO FINAL DELE

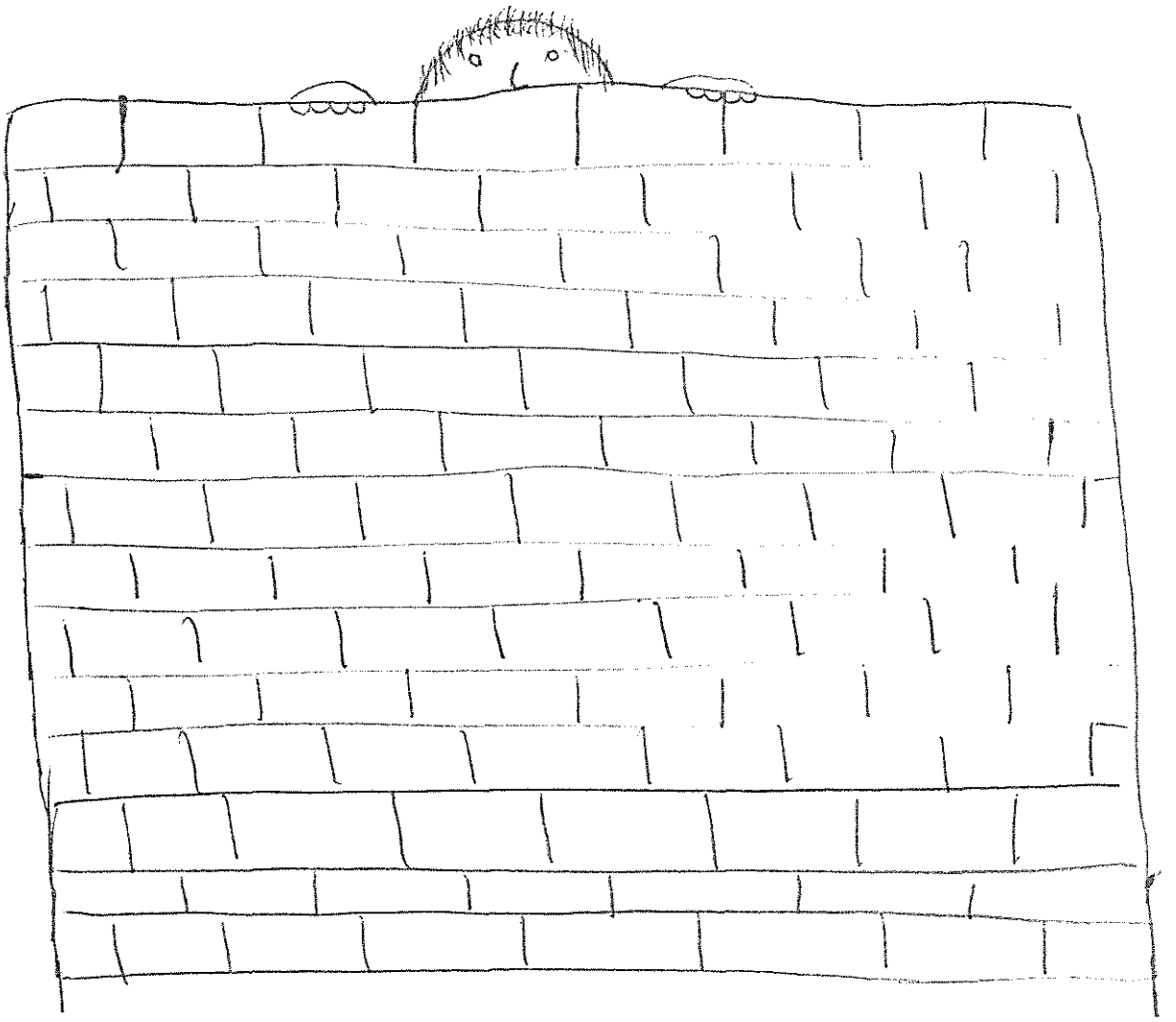


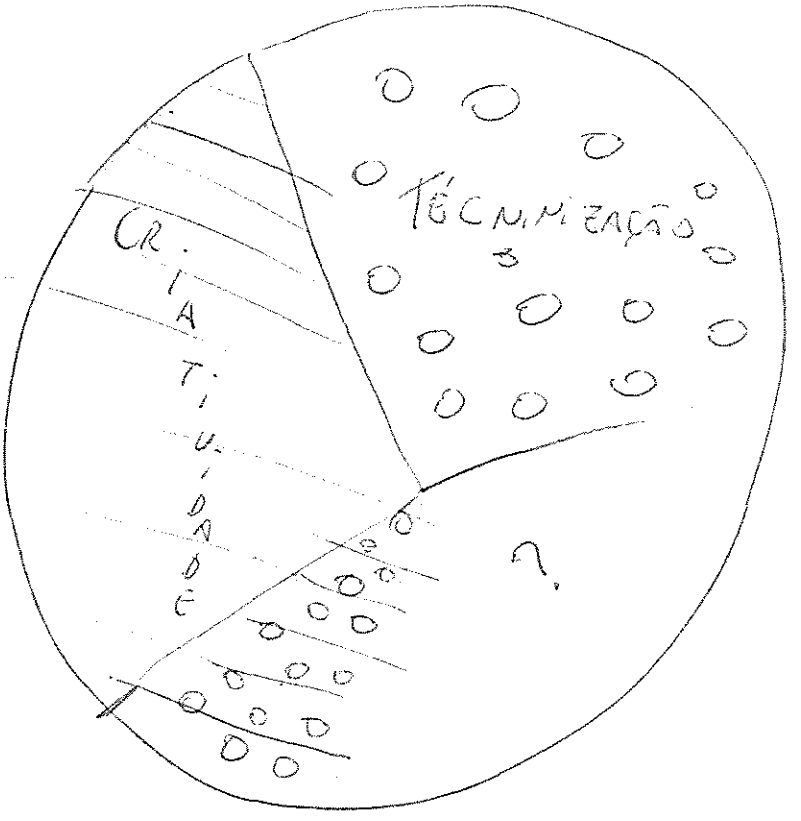
- CRIATIVIDADE PARA TENTAR ORGANIZAR ESSA SÉRIE DE CONHECIMENTOS, RELACION E TENTAR ADAPTÁ-LOS ÀS SITUAÇÕES REAIS DE TRABALHO.



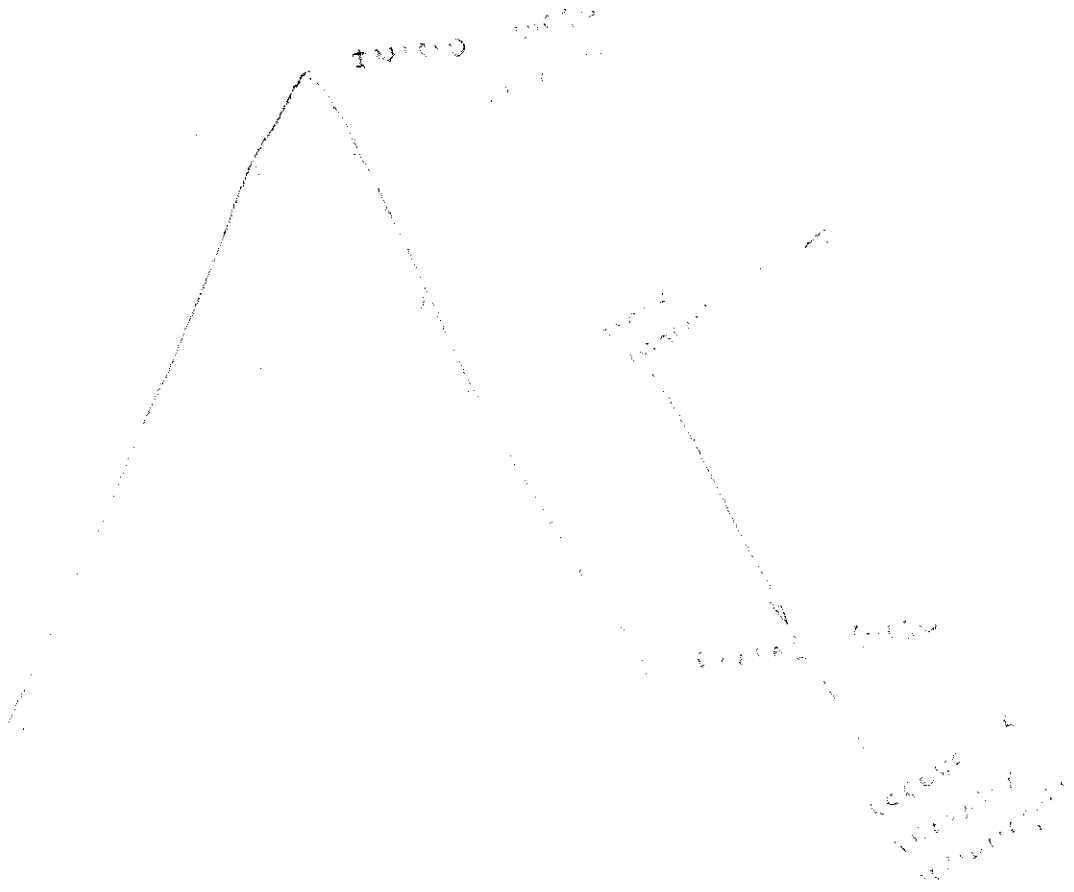
Embora durante o curso sempre tenhamos sido orientados para a utilização da Criatividade, nun tivemos muitas experiências ou demonstrações. Quando sairmos daqui (EEFUSP), iremos utilizar a criatividade de acordo com as necessidades. Daí, quem sabe quem se achava impotente, conseguirá ver em si todo potencial que estava latente, por falta de estímulo.



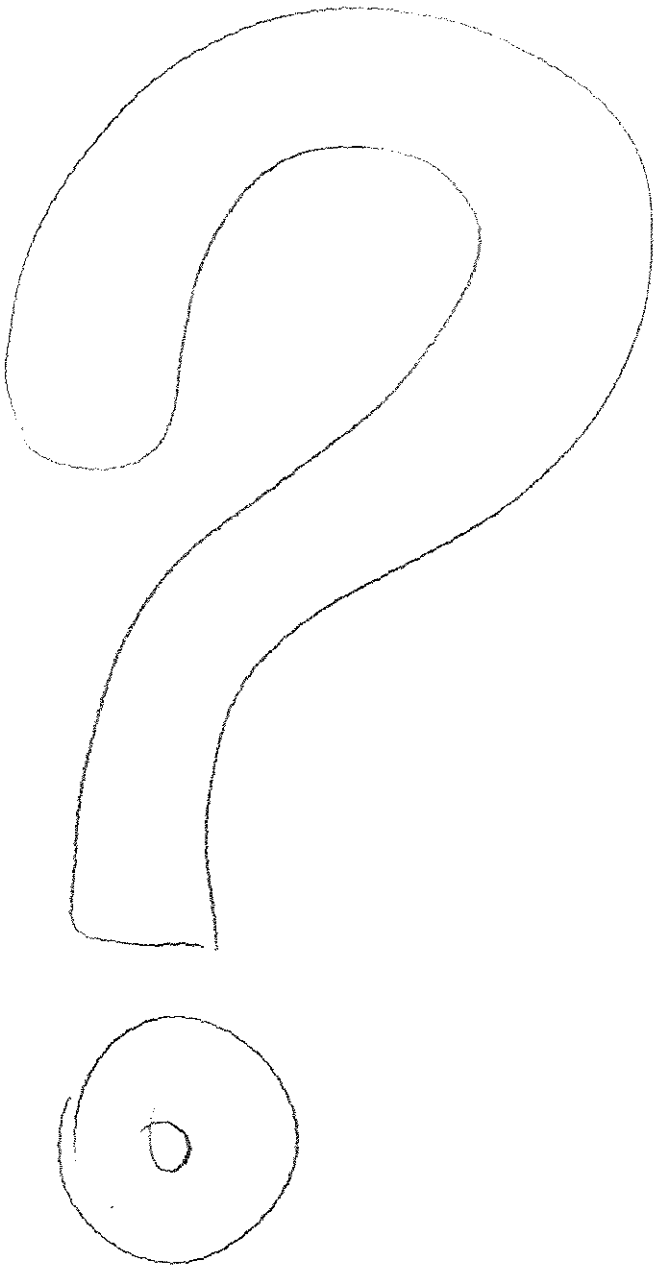


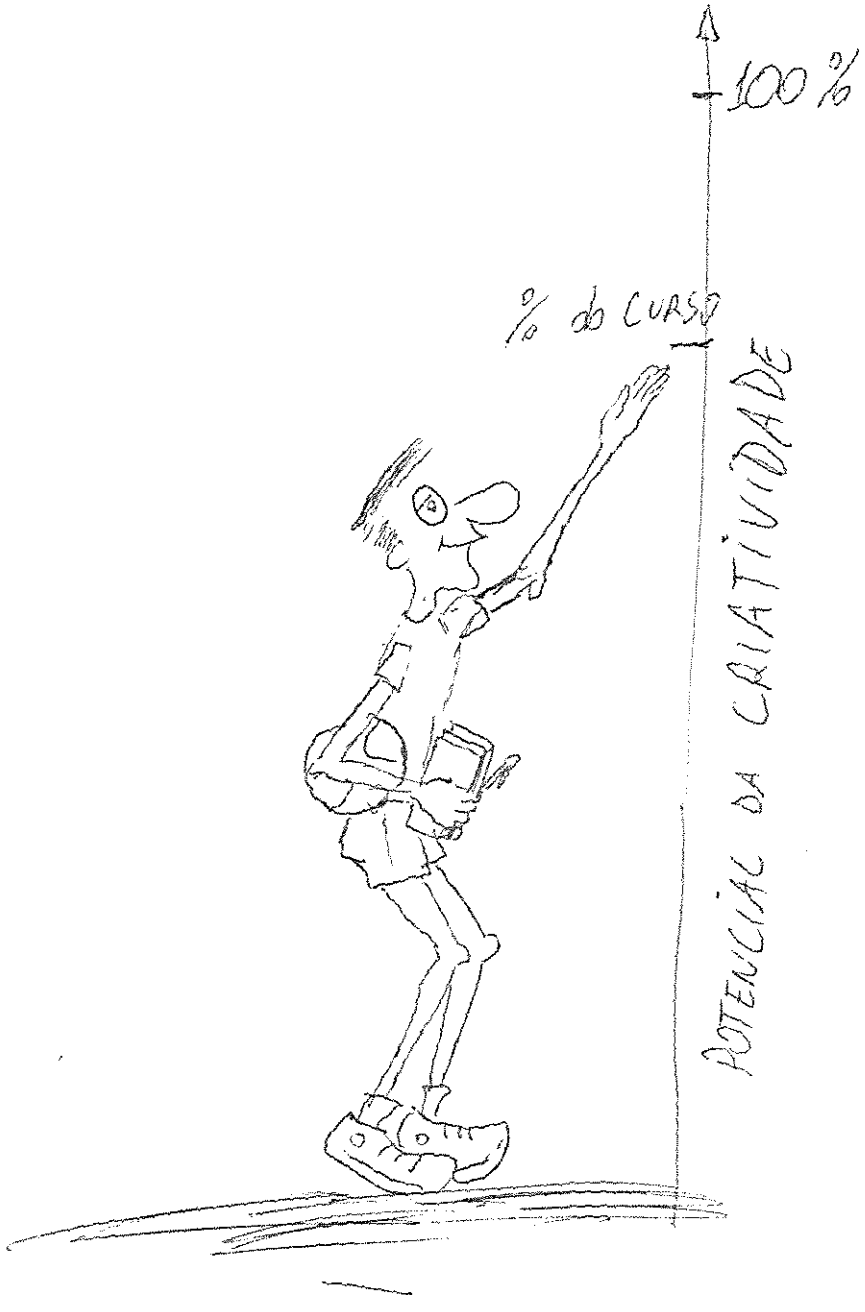

TECNOLOGIA
CRIATIVIDADE

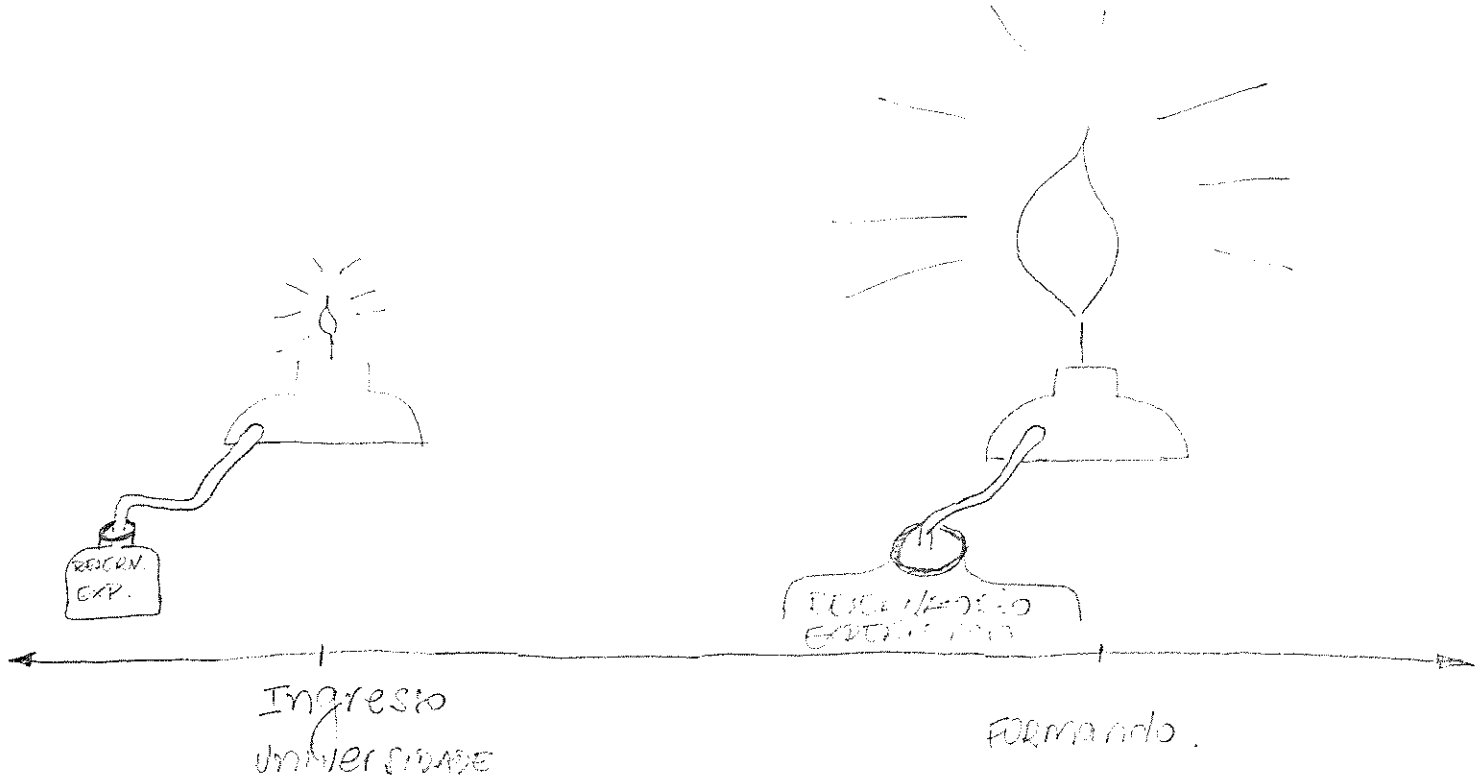
!
?
O que
Fazer
com
Quan

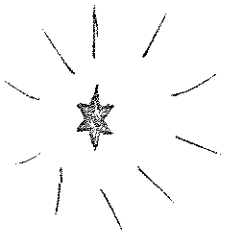


Estímulo ao Potencial Criativo




100 %
% do CURSO
POTENCIAL DA CRIATIVIDADE





(não tão feia)
Uma estrela diante de um céu de conhecimentos.

Estrela que pode possibilitar muito mais prazer nas aulas

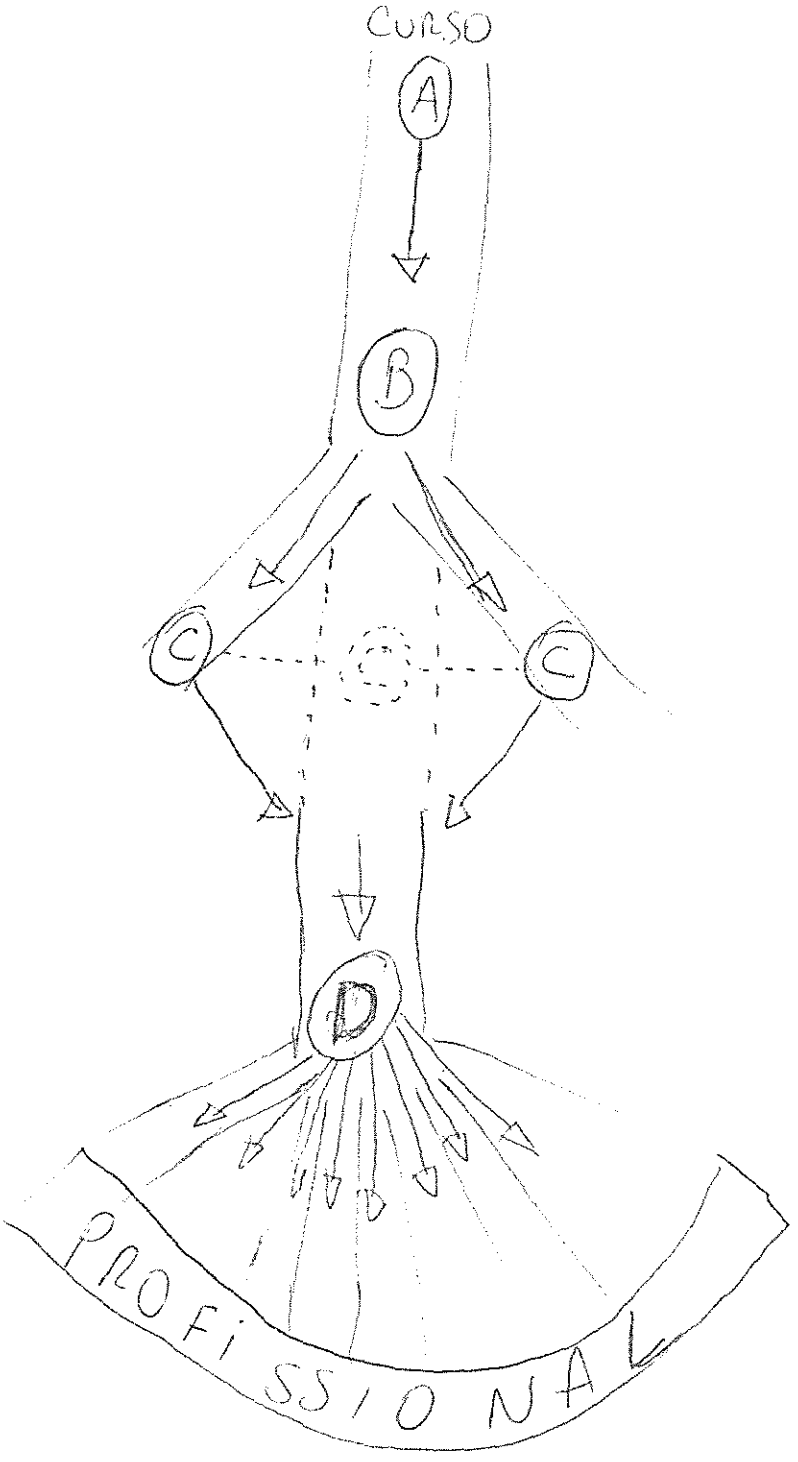
Espero que esta estrela brilhe mais forte nas aulas de

Formação Profissional

EU CITARIA FERNANDO PESSOA:

"PARA SER GRANDE, SÊ INTEIRO
NADA TEU EXAGERA OU EXCLUI
SÊ TODO EM CADA COISA QUE FAZES
ASSIM, A LUA TODA EM CADA LAGO BRILHA,
PORQUE ALTA VIVE."

— POSSIBILIDADES —
— CAPACIDADE —

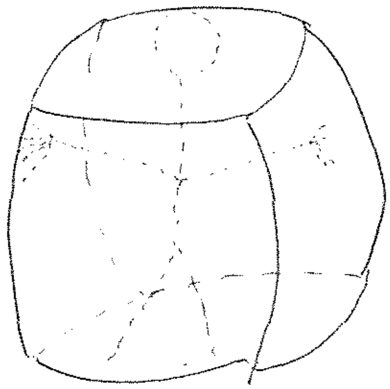

CURSO
A
B
C
C
D
PROFISSIONAL

"O futuro tem suas raízes presas no passado"

Essa frase talvez evidencie a vontade de crescimento de experiências novas, de modificação de estruturas de ensino, de criatividades evidenciadas, mas com "[illegible]" com "raízes" mesmo que sempre ligadas no passado.

Talvez isso já seja o começo para as grandes modificações.

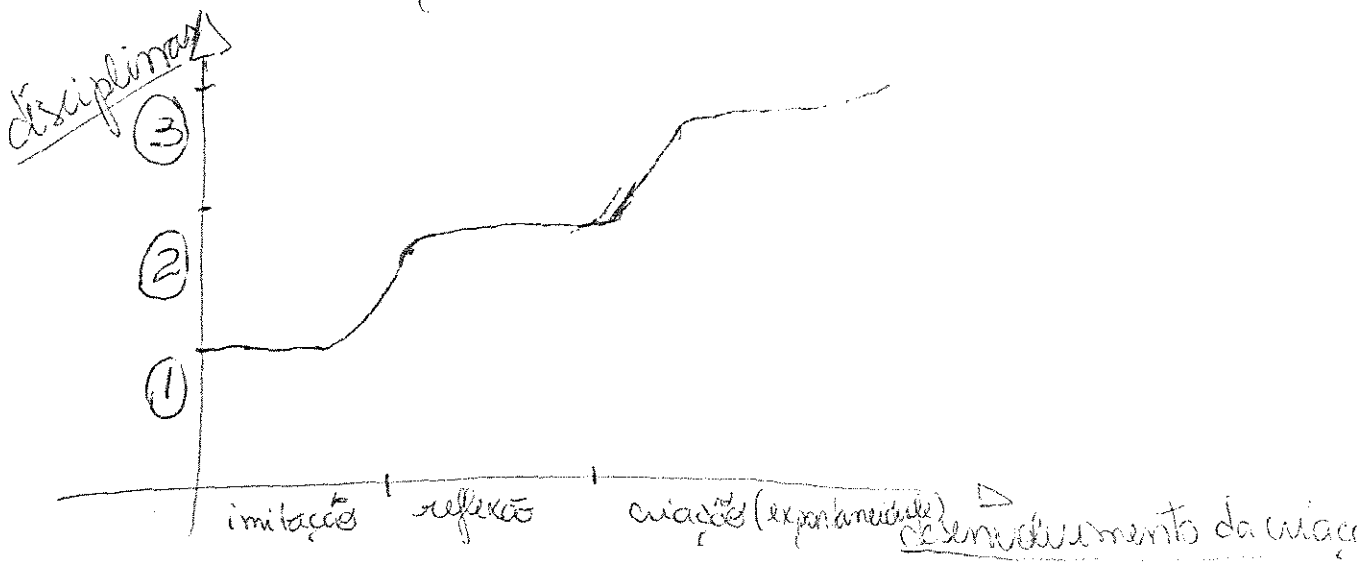
Nestes quatro anos o potencial criativo não foi estimulado de acordo com a importância, sempre citada em aula. Existiram divergências no sentido dos professores dizerem que a criatividade é importante, e no entanto nos passaram receitas prontas, salvo excessão como Recreação, ou GRD, ou Dança educacional. Após estes 4 anos eu me sinto assim:



lutando para quebrar esta parede fechada.

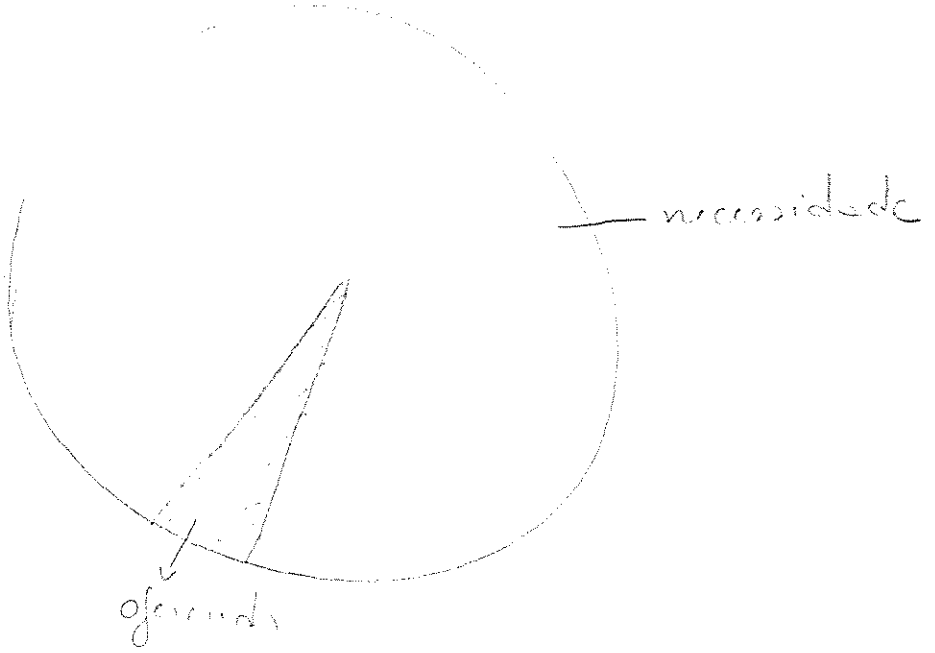
LEGENDA

(1) - disciplinas ñ-estimulantes de criatividade
(2) - disciplinas impeditivas quanto à estimulação criativa
(3) - disciplinas que estimulam a criatividade



"

Ao mesmo tempo, LIBERTADORA e RESPONSÁVEL, MAS CRÍTICO e CONSCIENTE. Assim, ASSEGURANDO O COMPROMISSO E A RESPONSABILIDADE PESSOAL DE DESENVOLVER OU NÃO, e de ENFATIZAR OU NÃO, A CRIATIVIDADE."



... Tão necessário que ficou difícil fugir do formal acadêmico.

ERRATA

Onde se lê:	Leia-se:
p. 28 - 2ª linha - (RUBEM ALVES, 1988, p. 156)	(RUBEM ALVES, 1986, P. 156)
p. 32 - 4º parágrafo - As contradições da escola não ficam apenas em nível de comparação entre o professor e o educador, mas, é ali também que REGIS DE MORAIS (1983) ...	As contradições da escola não ficam apenas em nível de comparação entre professor e educador mas, é ali também que REGIS DE MORAIS (1982)...
p. 48 - 1º parágrafo - Esta é uma das razões pelas quais optei por integrá-lo ao trabalho em forma de anexo. Outro motivo enfatiza esta minha decisão: o próprio sentido maior da dissertação que seria, a cada momento podemos e devemos oferecer espaço para a imaginação.	Esta é uma das razões pelas quais optei por integrá-los ao trabalho em forma de anexo. Outro motivo enfatiza esta minha decisão: o próprio sentido maior da dissertação que seria, a cada momento podermos e devermos oferecer espaço para a imaginação.
p. 61 - 3º parágrafo - "Se bem interpretarmo, isso significa que o valor da imaginação não deve eclipsar o valor da experimentação, sob pena de que a imaginação se neurotize. Portanto, ao se procurar a instalação da criatividade como grande valor educacional, não se estará negando outros valores ou menosprezando-os. ___	"Se bem interpretarmos, isso significa que o valor da imaginação não deve eclipsar o valor da experimentação, sob pena de que a imaginação se neurotize. Portanto, ao se procurar a instalação da criatividade como grande valor educacional, não se estará negando outros valores ou menosprezando-os" p. 76.
No entanto, sempre que os valores forem apenas transmitidos, sem o devido apreço à liberdade de valorização do educando, isto há de significar opressão e desrespeito ao direito de crítica, e há de funcionar como fonte geradora de conflitos sérios" p. 76.	No entanto, sempre que os valores forem apenas transmitidos, sem o devido apreço à liberdade de valorização do educando, isto há de significar opressão e desrespeito ao direito de crítica, e há de funcionar como fonte geradora de conflitos sérios. ___
p.78 - A referência de: MOREIRA, W.W. Educação e desordem um binômio a ser alcançado. UNIMEP - São Paulo: Revista Impulso, 1988., encontra-se fora da ordem alfabética.	Esta deve ser incluída na p.76, logo após as três referências de MORAIS, J.F.R..