

COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA

O LAZER EM UMA PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA



III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o Lazer em uma Perspectiva Latino-Americana – 2007

O III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, evento acadêmico e científico organizado desde 2003 pela Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), tem como foco o diálogo de temas pertinentes à Ciência da Motricidade Humana (idealizada por Manuel Sérgio com base, especialmente, nas obras de Maurice Merleau-Ponty), visando à socialização dos resultados de estudos, pesquisas e relatos de experiência realizados por acadêmicas e acadêmicos da graduação, pós-graduação e profissionais de diversas áreas que têm suas produções pautadas na abordagem metodológica qualitativa.

No ano de 2007, em sua terceira edição, o Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, teve como temática central: o lazer em uma perspectiva latino-americana e foi realizado entre os dias 18 e 19 de outubro de 2007 pela SPQMH em parceria com o Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar).

O evento ofereceu a possibilidade de inscrição de trabalhos, exclusivamente na íntegra, nos seguintes eixos temáticos:

- **EDUCAÇÃO MOTORA:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos, particularmente no contexto escolar.
- **LUDOMOTRICIDADE:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos de ludicidade, divertimento e contemplação, particularmente no contexto de lazer.
- **ECOMOTRICIDADE:** Estudos, pesquisas e relatos de experiências de práticas corporais desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos de cuidado e atenção com o meio ambiente.

O III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-americana contou ainda com a realização das seguintes oficinas:

1. Lazer e Educação Popular;
2. Lazer e Educação Ambiental;
3. Danças Circulares Sagradas na América Latina;
4. Danças Populares Brasileiras;
5. Jogos Teatrais na Educação.

MOTRICIDAD HUMANA: ¿Cultura del cuerpo o cuerpo cultural?¹

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
(ljaramillo@unicauca.edu.co).
Profesor de Investigación
Departamento de Educación Física
Universidad del Cauca
Popayán – Colombia.

*Toda existencia contiene una esencia cuasi secreta,
y trataría de secretarla o expresarla...
por eso me interesa lo oscuro más que lo claro,
lo profundo más que lo superficial,
lo implícito o implicado bajo lo explícito o explicado.
Lo intrigante de un [cuerpo] es lo no dicho,
la captación del sentido latente,
para lo que se precisa un acercamiento
simbólico y no cósmico
(Ortiz-Osés)*

Resumen

Con esta ponencia quiero expresar mis preocupaciones en torno a la Ciencia de la Motricidad Humana y sus aportes a la corporeidad. Es un escrito que invita a mantener una actitud de pensamiento (epistémico) vigilante, que sacude o desempolva lo que puede ir siendo instaurado o instituido como dogma al interior de las disciplinas que tienen por “objeto” el estudio del cuerpo; a la vez, insta a concebir el cuerpo como lugar de enunciación, de encarnación intencionada inscrita desde un tiempo y un lugar. En suma, el escrito no es más que una provocación a seguirnos reflexionando como seres en situación frente a lo que se vamos com-prendiendo por Cultura “Física” y Motricidad Humana.

Palabras Claves:

Motricidad Humana - Cuerpo Cultural – Virtualidad- Intencionalidad.

¹ Ponencia pronunciada en el VIII Congreso Internacional de Fenomenología: Cuerpo y Alteridad. Valencia – España. Octubre de 2006.

El cuerpo como saber indisciplinado:

La Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) viene constituyéndose en una posibilidad para ponernos con intencionalidad en un mundo que no nos es extraño, en tanto busca romper los dualismos cartesianos que hemos heredado de la cultura occidental; intentamos salir de la costra bipartita que nos separa; parecemos incrustados en almejas que nos mantienen en la reductividad; educados sólo en lo físico, dejando de lado el resto de lo que somos: percepción, pensamiento, razón y emoción. Sentimos que el lastre cosificante de lo físico pesa sobre nuestras espaldas, nos atosiga, nos ahorca y cierra posibilidades de concebirnos como seres en situación, en un mundo temporalizado que se define cada vez menos por la eficiencia y la eficacia.

La preeminencia en lo físico, amarra toda tentativa de búsqueda existencial de ser cuerpo, nos impide percibir la vida desde la sensibilidad. De saber y comprender² que estamos hechos de algo más que de cuerpo en movimiento; ¿acaso el cuerpo se compone sólo de músculos y huesos?, él también es emoción, afecto, pensamiento y accionar de nuestra vida. Salir del paradigma de la simplicidad (dual, cartesiano) como lo llama Manuel Sergio (1999), no es tan fácil como él y todos lo hemos intentado; su propuesta de CMH surge como un problema ontológico, epistémico y político frente a la equívoca concepción de cuerpo-físico, como movimiento intencional de trascendencia (superación). Tiene en cuenta la intencionalidad que emerge de la consciencia a partir de una fenomenología del sentido... “es una nueva ciencia humana donde el hombre y mujer surgen como ser, consciencia y valor” (Sergio, 2006).

La propuesta de este filósofo posee más o menos tres décadas (1979-2006), tiempo en el que se propone hacer un cambio de paradigma frente a cuatrocientos años de cosificación humana, de percibir el cuerpo como agregado del alma, como operatividad mecánica de un imaginario³ moderno o de modernidad⁴. La lógica ambivalente de

² Para Max Neef 2003, sólo sabe el que comprende aquello de lo cual hace parte, no se comprende algo de lo cual nos separamos, se puede conocer algo teóricamente mas no comprenderlo.

³ Para Castoriadis (1996), el imaginario es una constitución activa, o sea, es una creación de los sujetos donde el interés no está en el descubrimiento sino en la constitución de nuevas formas de entender y explicar las realidades. En los imaginarios, las realidades se desplazan desbordando lo preexistente, lo previsto, lo que es considerado como real. (Citado por Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005)

cuerpo – alma ha operado no sólo en la Educación sino también en el ámbito cultural, científico, económico y social del ser humano; los conocimientos disciplinares se han construido a partir de una concepción de orden, equilibrio y progreso de vida ilustrada que coloca al hombre (varón) pensante como dueño y señor del universo. Por tanto, no se puede esperar de forma inmediata un cambio, un giro de 180° de ser cuerpo, sensibilidad y experiencia como fuente consciente de emancipación de ser en el mundo. Sin embargo, en los últimos años, disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología entre otras, empiezan a reconocer que su hechura, su contenido y envoltura, tiene como basamento una esencia encarnada, una subjetividad; como diría Proggine: “lo subjetivo surge de todo, a la vez que forma parte de ese todo” (citado por Wallerstein, 2001).

Son cuatro siglos de invisibilización corpórea⁵, siglos que tuvieron su inicio con hombres como Locke (1604), quien consideró el cuerpo como aparato de domesticación y sirviente de la razón⁶. Siglos atemperados por la impronta racional en la vida consuetudinaria (habitual) de los científicos-naturales, en la burocratización de la política, en el avasallamiento colonial y progresista de la cultura, y en la extensión del capitalismo como promesa del desarrollo económico. El imaginario cosificante del cuerpo (como anexo del alma), no ha sido meramente un problema del pequeño universo de una disciplina, ni siquiera de la Ciencia y la Filosofía. La reductividad del cuerpo es y ha sido un virus que se ha inoculado en la vida cotidiana de nuestros territorios; en el *sentido* que el hombre y la mujer le han otorgado a los objetos, a sus congéneres y a las relaciones que se establecen entre ellos. La dualidad se ha convertido

⁴ En palabras de Escobar (2004: 55), la modernidad es una forma peculiar de organización social que nació con la conquista de América y se cristalizó inicialmente en el norte de Europa occidental en el siglo XVIII. En el plano social la modernidad se caracteriza por la existencia de instituciones como el estado-nación y la burocratización de la vida cotidiana basada en el saber especializado; en el plano cultural se singulariza por orientaciones como la creencia en el progreso continuo, la racionalización de la cultura y los principios de individualización y universalización; y en el plano económico se particulariza por sus vínculos con diversas formas del capitalismo, comprendido el socialismo de Estado como forma de modernidad.

⁵ Lo corpóreo es un adjetivo calificativo relativo a corporeidad. La corporeidad es una condición concreta de presencia, participación y significación del hombre en el mundo. Como condición objetiva, la corporeidad es el substrato sobre el cual se construye la motricidad. Como vivencia subjetiva, la corporeidad es fruto de la construcción de la motricidad (Kolyniak C, 2003).

⁶ Locke, distribuye la crianza física en función de los fines propuestos: fortalecer el cuerpo para resistir la fatiga, crear destrezas corporales y hábitos de endurecimiento corporal, así como, conservar el cuerpo fuerte y vigoroso para obedecer al espíritu. (Martín Nicolás citado por Galantini, 2001).

en una *epidemia* que poco a poco se fue “normalizando”, primero en Occidente (Europa y Norteamérica), después en casi el resto del planeta. Así, se nos hizo normal, a partir de nuestra historicidad, concebir el cuerpo como objeto de domesticación, consumo y producción; domesticado para la competencia por aparatos tecnológicos llamados escuelas; moldeado y modelado como músculo carnosos que se abulta con silicona y ejercicio físico para la venta, como objeto de placer⁷; y transformado en producto de trabajo por sociedades capitalistas-excluyentes que diseñan dispositivos de control para seguir en el poder, como una estrategia de producción.

Los estudios sobre el cuerpo se han encargado de extender y reproducir el concepto dual de cuerpo en cada una de nuestras instituciones escolares y no escolares, en la cultura y la sociedad en general; el imaginario social lo ha reducido como simple gregario de la razón. Nuestra concepción de mundo, de vida, de ser humano, del sentido, ha sido un problema de cómo nos instalamos frente a aquello que queremos comprender, cómo sentimos y nos sentimos respecto a lo que nos rodea; para el caso específico, si tenemos o somos cuerpo. Esta situación nos interpela a indisciplinarnos, a no seguir ubicándonos en el mundo sólo desde nuestra disciplina; será mejor abrir la brecha, andar y desandar, dar nombre a lo in-nombrado e intentar nombrarnos de otra manera; es pensar epistémicamente, que en palabras de Zemelman (2005), es tener la capacidad de plantearnos problemas más allá de contenidos teóricos...de cuerpo.

La Motricidad: Una posibilidad para re-existir desde el cuerpo.

¿Cómo enfrentar desde la Motricidad Humana la noción de un cuerpo que vive, siente y transforma mundo? Cuestionamiento difícil de resolver, en tanto académicos de esta nueva ciencia, nos toca empezar por ir demostrando, a partir de investigaciones, encuentros, eventos, teorías y saberes, de qué forma el antiguo paradigma ya no nos alimenta, no nos nutre, cómo nos sentimos inanes respecto al querer expresarnos desde lo que somos como seres hologramáticos⁸ y no simplemente desde la razón.

⁷ Como ejemplo, sugiero leer la novela “*Sin tetas no hay paraíso*” de Gustavo Bolívar Moreno. El autor expone como algunas mujeres consiguen dinero para hacerse una cirugía estética, ello aunado a la edad menor de las mujeres (EL ESPECTADOR, 30 de Julio al 5 de agosto, 2006 – Sección Arte & Gente).

⁸ Para Giraldo (2004), un holograma es una imagen en la que cada punto contiene la casi totalidad de la información sobre el objeto representado. El principio hologramático significa que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está inscrito, en cierta forma en la parte. De este modo, la célula contiene en sí la

No se trata de cerrarnos desde el juicio acusatorio de decir que el anterior paradigma no servía; sino irnos mutando con-sentido, mirando nuestros quiebres como seres en formación, valorando, sobretodo, aquello que ha sido piedra de tropiezo para no volver a resbalar. Por tanto, reconocemos que al lado del paradigma de la CMH se encuentran otros como el intercultural, que intenta sobreponerse al proyecto homogeneizante de modernidad/colonialidad traído de Occidente (Walsh, 2005); el pensamiento de orden superior propuesto por Lipman (1997) y la Práctica Reflexiva propuesta por Shön (1992, 1998) donde intenta fusionar pensamiento crítico y pensamiento creativo; así se pudieran citar una serie de saberes que se han construido como paradigmas igualmente válidos al de la Motricidad Humana. Seríamos ingenuos y hasta ilusos pretender resolver un problema que no sólo ha sido objeto de estudio de la Educación, ni de la Motricidad Humana, sino de las disciplinas en general.

La Motricidad humana es un paradigma distinto al que nos ha planteado la ciencia moderna; éste se asienta en las bases de la Complejidad propuesta por Morin y otros como Ilya Prigogine; por ejemplo, este último considera como ante la omnipresencia de la repetición, la estabilidad y el equilibrio, nos encontramos en un mundo complejo de inestabilidad, evolución y fluctuaciones; es decir, estamos en el pasaje

de un universo geométrico a un universo narrativo, donde el problema central es el del tiempo. Por lo tanto la naturaleza y los seres humanos no están separados y mucho menos son extraños entre sí.... No es que los equilibrios no existan, sino que son fenómenos excepcionales y transitorios. Todas las estructuras con el tiempo se mueven alejándose del equilibrio, lo subjetivo surge de todo, a la vez que forma parte de ese todo... Las interacciones dentro de los sistemas son continuas, y esa comunicación constituye la irreversibilidad del proceso, creando correlaciones cada vez más numerosas. No sólo los humanos, la materia también tiene memoria (Prigogine, citado por Wallerstein, 2001: 189).

La Motricidad se plantea como un quiebre epistemológico desde la multidimensionalidad de los sujetos, como inestabilidad ante los equilibrios que han operado en el cuerpo a partir de una razón instrumental; quiebre frente a la cosificación y totalización objetiva que adecua como representación el objeto al sujeto; se instala como emancipación de un cuerpo intencional-encarnado.

totalidad de la información genética, la sociedad en tanto que todo, por mediación de su cultura, está presente en la mente de cada individuo.

Sergio (1999) define la Motricidad como intencionalidad operante y como virtualidad para el movimiento centrípeto y centrífugo de la personalización en busca de la trascendencia. Feitosa (2006: 105) resalta de esta definición dos términos: La *Virtualidad* entendida como apertura a todos los posibles y el de Intencionalidad como consciencia, voluntad, libertad y elección. Ampliaré los términos de virtualidad e intencionalidad a fin de desarrollar la relación entre cultura física y motricidad, a su vez, cómo la Motricidad puede volverse una oportunidad de desbordamiento corpóreo en nuestras comunidades escolares y no escolares. El término de trascendencia será tema de otro encuentro como estos.

De la Virtualidad al posicionamiento del lugar:

La Motricidad Humana no sólo se circunscribe a escenarios específicos e institucionalizados como la Educación Formal, llámense esta escuela, colegio o universidad; sino que es parte de la vida misma del sujeto; es una capacidad más con la que todos los seres humanos nacemos y que se desarrolla al igual que el resto de capacidades en el diálogo con otros; es decir, es la propia manifestación de la vida en sus distintos modos de expresarse e impresionarse en ese diálogo yo-otro-cosmos. Su *intención* es la toma de consciencia desde la vivencia (sensibilidad) y su *fin o propósito* es el desarrollo humano de cara a la trascendencia (Jaramillo y Yanza, 2005).

La motricidad se contextualiza y desarrolla en los distintos territorios y pueblos del planeta, ya que en cada lugar geográfico existen diferentes cosmovisiones y relaciones de ser en el mundo en la trilogía yo-otro-cosmos. De este modo, construir conocimiento desde la motricidad, es atreverse a entrar en mundos posibles y no solamente el propio. Mucho más en una sociedad global; en una sociedad de la información donde las formas y estilos de los mensajes expanden los territorios de su posición; la motricidad asume el espacio como el lugar de situación, donde el sujeto ingresa a procesos de consciencia a partir de un aquí y un ahora; o sea, lo coloca es situación en la que el cuerpo, como corporeidad, se abre a diversos contextos, sensibilidades y lenguajes (Murcia, Jaramillo, Camacho, Loaiza, 2005).

El espacio no es el lugar, ni el mapa es el territorio; tanto lugar como territorio son lugares significados por los sujetos que crean y se recrean culturalmente en la simbolización de sus recorridos; el territorio y los lugares se encuentran saborizados por las memorias colectivas y los múltiples lenguajes encontrados; el lugar es el nicho donde se crea el humus que da vida a saberes que se propagan por contagio en una comunidad, lugares que a su vez construyen territorios que se salen de lo superfluo y transitorio. “El territorio, es la memoria colectiva de los lugares y la manera como dichos lugares inciden de forma directa frente a la cosmovisión que se tiene de la vida; de hecho, nuestra manera de proyectarnos e incidir en la transformación de nuestras subjetividades se encuentra ligada al contexto cultural y geográfico que nos permite ser” (Vesga, 2005).

La motricidad indaga por esos lugares que el sujeto recorre y apropia como suyos; lugar como *estancia* en el mundo que consiste en morar, en identificarse existiendo, «*allí en lo de sí*»; es decir, en lo que es mío. Una morada, una casa para habitar, para hablar de sí; no como continente o espacio vacío donde se le hace imposible escuchar-se, sino como lugar donde *puede*; donde, dependiendo de una realidad que es otra, es a pesar de esta o gracias a ella... libre. “Para él, es suficiente caminar para apoderarse de todo, para apresar y hablar de lo apresado; todo está a su disposición, todo le pertenece con la aprehensión original del lugar, todo le es com-prendido” (Levinas, 1977: 62). Caso de los jóvenes que practican actividades asociadas al riesgo y la aventura, o como los carnavales y fiestas populares que hablan de lugares de encuentro para enamorarse, para nacer... para morir.

Pero el cuerpo es también el lugar para el acontecimiento y el encuentro, para ser *infinitamente* Otro en un mundo que nos pertenece como familiarización y significación; un cuerpo que se deja permear, que se muta en la socialización, que escribe y se deja escribir, que percibe la realidad vivida desde la piel, “los sujetos con los que vivimos, especialmente entre las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social en cuanto a una experiencia que pasa básicamente por su sensibilidad y su corporeidad” (Barbero, 2004: 40).

La motricidad no indaga por una cultura que dice llamarse física (Cultura Física), por cuanto lo físico implica ver el cuerpo como objeto de representación; es decir, como totalidad objetiva. Desde la motricidad, el cuerpo es significación a través de los signos; es decir, no son los signos los que hacen posible la significación, es la significación la que hace posible todo signo (Aguirre y Jaramillo, 2006). El cuerpo significa el espacio para hacerlo lugar y territorio en medio de la cultura. Esto nos hace entender la cultura no como modo de vida, sino como *“ese conjunto de procesos sociales de significación, o, como el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”* (Canclini, 2004: 34).

En medio de la virtualidad, de hacer de este mundo otros mundos posibles, la cultura como hontanar de significación hace que el sujeto se exprese en su corporeidad para re-inventar maneras otras (no otras maneras como suma a las ya existentes) de existir, o sea, para re-existir en medio de prácticas cotidianas, una de estas pueden ser los juegos populares, las manifestaciones artísticas, las clases escolares y muchas otras más; pretextos para que el cuerpo signifique y de sentido a lo hecho y no que el hecho lo signifique a él.

Porque no existe una cultura del cuerpo o cultura física sino un cuerpo cultural, entendido lo cultural como ese campo de tensiones en las diversidades y las diferencias asumidas colectivamente; como *“el choque de significados en las fronteras...como redes frágiles de relatos y significados tramados por actores vulnerables en situaciones inquietantes como las bases de la agencia y la intencionalidad en las prácticas sociales corrientes”* (Ortner, citado por Canclini, 2004: 39). Lo cultural como algo que sucede en lugares de conflicto, como un proceso político, como posibilidad para el enfrentamiento y la negociación. El cuerpo-sujeto es confrontado, y a pesar de las diferencias presentes con otros, siempre se inventa desde el encuentro y el lenguaje una manera distinta de existir.

A través de la motricidad nos interesa como ese sujeto encarna y escribe esas significaciones en su piel; como acontece como territorio y cómo crea con otros una subjetividad colectiva. Ello nos pone en el reto de re-pensar o re-corporar programas

académicos para rastrear rutas, levantar genealogías y re-situar disciplinas tejidas sólo desde lo físico-cósico y aventurarnos, quizás, a construir desde el sujeto que significa lo que quiere y desea encarnadamente. “Hoy el imaginario de cuerpo aparece como el objeto de distintas inspiraciones y manipulaciones científicas y tecnológicas, pero también es meta de nuevas prácticas de comunicación. Los jóvenes acuden a múltiples incisiones corporales en formas de tatuajes o aretes en distintos lugares de su anatomía, hasta perforaciones en las lenguas y ojos” (Silva, EL TIEMPO; 2004). Es el cuerpo-territorio que emerge desde lo imaginal y emocional, que reacciona a instituciones establecidas (escuela, familia, iglesia) que siguen aferradas a dualismos y que lo expulsan de su sensibilidad.

La intencionalidad: una oportunidad para ponernos en situación.

Nuestra conciencia está volcada hacia los objetos que se muestran a la conciencia. Esto es intencionalidad; o sea, nos encontramos siempre ante las cosas “el color es siempre extensión y objetivo, color de un vestido, de una hierba, de una pared, el sonido es ruido del coche que pasa, o voz del hombre que habla” (Levinas, 1977: 202); porque no estamos en el mundo sino que somos del mundo, nos encontramos en medio de las cosas, ellas se nos aparecen, nacen ante nosotros, esto permite identificarnos y diferenciarnos en medio de ellas, por un momento nos vemos parte de y empezamos a reconocer que no somos extraños ante lo que nos rodea...es decir, nos vemos carnalmente implicados, lo cual ya no tiene que ver con la exterioridad del mundo objetivo.

Fenomenológicamente, nuestro ser es en el mundo. Como diría Cézanne: el color y el dibujo ya no son algo distinto; a medida que se va pintando, se dibuja. Análogamente, en la medida que vamos siendo nos inventamos el mundo...nuestro mundo, y esto no es fantasía, es la realidad que nos permite comprender que siempre habrá otro mundo que pintar y soñar, del cual, poco a poco, emergerán los contornos dibujados de nuestra subjetividad.

Quien nos enseña a distinguir nuestros sentidos es la ciencia del cuerpo humano. Lo vivido no lo reencontramos o lo construimos a partir de los datos de los sentidos, sino que se nos ofrece de golpe como el centro de donde proceden.

Vemos la profundidad, lo aterciopelado, la suavidad, la dureza de los objetos; Cézanne decía incluso: su olor (Merleau-Ponty, 2000: 41-42).

Al vernos relacionamente con lo dado, podemos dirigirnos a los objetos y sujetos con la libertad que ello nos comporta, no en posición de señorío o de adecuación sino como relación subjetiva en la que emerge con fuerza la responsabilidad en el dar cuenta de mi acercamiento a ese Otro. La representación ya no sería de distancia objetiva sino de relación en la que no se presenta una sola interpretación de lo visto o tocado, sino de múltiples interpretaciones, luces y *acontecimientos* que permiten develamientos insospechados gracias a la posibilidad de vernos en situación; somos intencionalmente subjetivos.

La motricidad busca en el sujeto aquello a lo cual le encuentra sentido, aquello que le permite desbordarse de los contenidos pre-determinados por un currículo escolar, muchas veces el contenido nos contiene. La intencionalidad nos revela como seres necesitados, nos devela y des-vela al vernos en medio de prácticas deportivas que tal vez no tienen mucho sentido para los estudiantes ¿Cómo entonces hacer de nuestras actividades “físicas” lugares de intención? ¿Cómo hacer para que los sujetos dejen de asumirlas como externas a ellos sino como parte de?, aquí no nos queda otra posibilidad que ponernos en situación y empezar a revelar desde nuestra subjetividad lo experimentado de dichas actividades.

La intencionalidad no es adecuación del objeto o sujeto a mi necesidad, es por el contrario, vernos en la incapacidad de no saber cómo se hace...más sí el querer hacerlo, es multiplicidad de posibilidades y ver al fin y al cabo que cualquiera de ellas es válida para cada uno de aquellos que hacen parte de una clase; en la intencionalidad, la finitud de un contenido se quiebra para dar paso a la infinitud de posibilidades, es puestos en situación con lo que hacemos, como estallan los contenidos programáticos de una sesión o clase; ya no adecuo la clase a mis necesidades de orientación, la intencionalidad es inadecuación por excelencia, infinidad misma de lo que podemos ser, hacer y dejar de hacer (Levinas, 1977. p. 53).

Bajo el prisma de la intencionalidad, ya no educamos a los otros sino que nos educamos con ellos, somos interesados respecto al tema que queremos enseñar, el tema o sesión de clase nos sorprende cuando lo compartimos con los otros; los conceptos se desbordan, el co-nocimiento se nos vuelve co-nacimiento y empezamos a ver que cada contenido, no son más que manifestaciones sucedáneas que nos permiten expandirnos en este mundo.

A manera de reflexión: por un profesional co-implicado:

Quisiera terminar planteando el desafío de encontrarnos en un mundo multiparadigmático y sinérgico de situaciones que nos hace pensarnos desde distintos tiempos y lugares. Las instituciones se hacen cada vez más inestables, más disímiles de enunciar, más complejas. Estamos en un mundo globalizado que hace tránsito de la era de la información a la era del conocimiento, ello obliga a que las instituciones se pregunten sobre los ajustes que deberán sufrir sus currículos. Ya no podemos asegurar que aquello para lo que estudiamos es precisamente en lo que vamos a trabajar.

Estamos ante una desconcertante paradoja: las empresas reclaman profesionales con proyecto e iniciativa cuando lo que produce la sociedad en su conjunto son individuos inseguros, llenos de incertidumbre y con fuertes tendencias a la depresión, al estrés afectivo y mental. Hasta el ámbito mismo de trabajo está dejando de ser un ámbito calve de comunicación, del reconocimiento social de sí mismo, y por tanto de afirmación personal (Barbero., op.cit: 37).

Los nuevos profesionales egresan con la ilusión de buscar un puesto en el mercado en medio de la precariedad y la incertidumbre, muchas veces, hacen repliegues sobre sí mismos para encontrar en su interioridad aquello en lo que se sienten satisfechos. Sin embargo, la triste realidad les muestra que se ubican laboralmente no en aquello que quieren sino en las posibilidades que las instituciones ofrecen. Se necesita por tanto un profesional no que busque empleo sino que lo invente y lo genere; que se encuentre así mismo y, por medio de su sensibilidad, pueda proyectarse en ámbitos in-visibilizados, que tal vez no existían o nunca existieron, pero que, gracias a su capacidad creativa buscó un sitio que apropió como lugar, haciendo por ende, otro mundo posible.

Estamos llamados a trabajar desde lugares y territorios significados por sujetos que nos comparten su saber, así como seres intencionales donde colocamos no sólo la razón,

sino también el co-razón. La Universidad no debe seguir formando, o más bien preparando estudiantes sólo para el mercado. Como educadores-educandos, estamos convocados a dar-nos sentidos de expansión con el propósito de proyectarnos con potencia en un mundo global que, por la influencia del capitalismo, se nos hace cada vez más cerrado.

La motricidad humana nos invita a trabajar con personas: “yo persona en relación con otras personas en la construcción de un hombre nuevo, que ya está dentro de cada uno de nosotros, pronto para nacer, para surgir, para actuar, para entrar en la luz de la vida preactiva” (Feitosa, 2006: 107). Para ello, es preciso tener la visión, después hacer el proyecto, identificar las metas y actuar ¿Cuál es nuestra visión? ¿Cómo hemos construido nuestros tiempos y lugares corpóreamente? ¿Qué tanto encarnamos lo que hacemos? Mientras no nos coloquemos en un tiempo y un lugar como seres arrojados en un mundo intentivo, difícilmente daremos el salto que queremos: de cultura física a una re-existencia del cuerpo.

Referencias

Aguirre, J. C.; Jaramillo, L. G (2006). El otro en Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto – objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud*. Cinde-Universidad de Manizales: Blanecolor.

Barbero, J. M. (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Pág. 33-46.

Escobar, A. (2004): “Desplazamiento, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano”. En: Restrepo y Rojas (eds.) *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. p.p 53-72. Popayán: Universidad del Cauca.

Feitosa, A.; Kolyniak C. (2006). *Mudanzas: horizontes desde la motricidad*. Colección en acción. Popayán: Universidad del Cauca.

Galantini, G (2001). Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la Educación Física. En: *Revista digital efdeportes*. Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - <http://www.efdeportes.com/>

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.

Giraldo G. (2004). Hacia una Epistemología Evolucionista. En: Revista electrónica Cinta de Moebio No. 20. Septiembre 2004. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile <http://www.moebio.uchile.cl/20/frames04.htm>

Hurtado, D. H.; Jaramillo, L. G.; Zúñiga C. I.; Montoya J. H. (2005). *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física. Un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca.

Jaramillo, L. G; Yanza, P. (2005). Pilares fundamentales en la construcción de un currículo en Motricidad y Desarrollo Humano. En: *Cuerpo y Movimiento*. Bogota: Universidad del Rosario.

Kolyniak C. (2003). “Proposta para um glossário inicial para a ciência da Motricidade Humana”. En: Revista digital de Motricidad y Desarrollo Humano “*consentido*”. Número 1. Departamento de Educación Física. Universidad del Cauca. Popayán: www.consentido.unicauca.edu.co

Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Lipman, M. (1997) *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la torre. Madrid.

Max Neef, M (Septiembre, 2003). Saber y Comprender. Conferencia orientada en el Encuentro Internacional de Bibliotecas Universitarias. Medellín. Universidad de Antioquia.

Merleau-Ponty, M. (2000). La duda de Cézanne. En: *Sentido y sinsentido*. Barcelona: Península. P.33-56.

Murcia, N.; Jaramillo, L. G.; Camacho, H.; Loaiza M. (2005). *Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física*. Armenia: Kinesis.

Sergio, M. (1999) *Um Corte Epistemológico. Da Educacao Física a Motricidade Humana*. Lisboa. Instituto Piaget.

Sergio, M. (2006). *Motricidade Humana – qual o futuro?* Documento de trabajo. Lisboa. Instituto Piaget.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Shön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Silva. A. (ELTIEMPO, 2004). Arte e imaginarios globales. Lecturas de fin de semana (noviembre 6) Bogotá. Diario Nacional.

Vesga. P. J. M (2005): Reflexiones entorno al concepto de territorio. Documento en proceso de construcción. Materia: Territorio y Población. Licenciatura en Etnoeducación. Departamento de Estudios Interculturales. Universidad del Cauca. Popayán.

Walsh. C. (2005): (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Walsh, C. (comp). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. p.p 13-36. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala.

Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

O POTENCIAL PERSUASIVO DAS ATIVIDADES DE AVENTURA NA SENSIBILIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO E CONDUTAS PRÓ-AMBIENTAIS*

Gisele Maria Schwartz

LEL- Laboratório de Estudos do Lazer

IB/UNESP – Rio Claro

INTRODUÇÃO

Este ensaio sintoniza alguns aspectos da relação humana com o ambiente natural, tomando-se em foco o potencial persuasivo característico das vivências de atividades de aventura na natureza, como elemento educacional promissor para o desencadear de novas sensibilizações, no sentido do desenvolvimento do comportamento pró-ambiental.

Para tanto, a reflexão está delineada em dois tópicos centrais, sendo o primeiro referente à perspectiva de se compreender a relação culturalmente estabelecida ser humano-natureza e, posteriormente, ressalta a educação não-formal, especialmente focalizando-se o lazer e as atividades de aventura na natureza nesse processo.

Ser Humano, Cultura e Natureza

As necessidades humanas estão sempre relativizadas pela cultura e, no sentido de buscar a promoção e o progresso, nos níveis pessoal e coletivo, os diversos aspectos (biológicos, econômicos, psicológicos e sociais) podem ser decisivos na determinação do que se convencionou chamar de **qualidade existencial**.

Mas, neste processo, nem tudo que é considerado sob a égide de evolução ou progresso, efetivamente delinea esta qualidade de vida almejada, uma vez que as atitudes e as condutas humanas são marcadas por inúmeros **paradoxos**. Centrando a atenção exclusivamente na perspectiva de análise do que tange às vivências do lazer na atualidade, foco central das reflexões propostas neste encontro, surgem estreitas relações com a determinação dos estilos de vida da atualidade.

O **primeiro paradoxo** a ser aqui apontado relaciona-se com as características da vida urbana, carregada de emoções nem sempre positivas, perigos, incertezas, aventuras

* Parte do conteúdo desta palestra encontra-se divulgado em outros eventos e publicações

sem escolha e pela busca frenética por segurança. Com este quadro, pode-se perceber a rotina exacerbada, a qual promove a sensação de sufoco e até impotência e perda de outros parâmetros emocionais.

Entretanto, ainda que emocionalmente carregados, estes elementos não satisfazem as reais necessidades humanas, servindo como catalisadores para novas buscas, uma vez que, apesar destes fatores estarem geralmente presentes na vida cotidiana, o ser humano não os reconhece como positivos, buscando **válvulas de escape**, capazes de fazê-lo vivenciar a aventura por intermédio do inusitado, do risco controlado pela alta tecnologia relacionada aos avanços obtidos em relação aos materiais e técnicas utilizados no contexto das vivências do lazer e, mais do que tudo, a possibilidade de experiências prazerosas.

Nesse sentido, a característica principal do **estilo de vida na atualidade** é a **busca pela aventura**, com o distanciamento da concretude cotidiana, para a vivência simulada ou virtualizada. Sendo assim, o simulacro parece ser a definição do estilo pós-moderno. No entanto, há conseqüências desta simulação, sendo que uma delas é a própria artificialização do corpo, em que se promove uma idealização construída dos desejos, quase sempre bastante distante da realidade, assim como, uma superestimulação do corpo, para se sentir alguma emoção significativa.

Com esta superestimulação, o corpo fica anestesiado, conforme evidencia Duarte Júnior (2001), não se prestando mais atenção aos reais sentidos, incorrendo em diversas conseqüências nefastas, passando a reivindicar, por meio de sinais como doenças, baixa auto-estima, stress, depressão, entre outros desconfortos, uma pausa ou um repensar estratégico de sobrevivência.

Chega-se, com isto, ao **segundo paradoxo** ou incoerência, em que o ser humano luta pela aquisição de bens materiais, sofisticação e conforto, nem que, para isto, tenha que anestésicar o corpo e os desejos, posteriormente, pagando muito caro para voltar à naturalidade e à simplicidade da convivência nos ambientes naturais.

Essa retomada de sentido do ambiente natural leva ao **terceiro paradoxo**, no qual se percebe a necessidade premente de se viver em harmonia com a natureza, mas, para tanto, o ser humano tenta controlá-la, dominando e se apossando dos espaços naturais, gerando, conseqüentemente, desarmonia, enfatizada pela supremacia dos aspectos econômicos, em detrimento da compatibilidade e da sustentabilidade. O ser humano parece buscar na natureza sua própria essência, mas, para conseguir isto, torna-se necessário redimensionar o que é natureza.

Esta forma de dominação é também característica das sociedades hipercompetitivas, mas, como **quarto paradoxo**, há necessidade de se colocar limites no progresso desenfreado, buscando vivências mais significativas para o enredo psicológico humano.

Esta aproximação com a natureza se dá de diversas maneiras e no âmbito do lazer isto se efetiva especialmente por intermédio das atividades de aventura, práticas sistematizadas há bem pouco tempo neste contexto, apesar de já existirem como atividades livres ou vinculadas ao trabalho ou à subsistência, anteriormente a esta sistematização.

O interesse atual pelas atividades de aventura na natureza não segue um único padrão, pois, participar dessas vivências não tem, necessariamente, uma função preestabelecida, podendo se dar de forma catártica, substituindo algo que não se tem, ou mesmo, esta adesão pode ter suas origens no fato de o corpo não aceitar as pressões e adotar um estilo de real preocupação com ele próprio e com o ambiente externo, buscando assimilar outras vivências, que permitam mais prazer e outras emoções, entre diversos outros fatores.

No entanto, com a demanda crescente, uma nova inquietação se manifesta, a qual diz respeito à culturalização e padronização de hábitos ditos aventureiros, nem sempre politicamente corretos, envolvendo e prejudicando a qualidade da relação humana com o ambiente natural. A ganância desenfreada, a desapropriação e confusão geradas pela perda de limites sobre o que é pessoal ou coletivo, a falta de respeito próprio e com o outro, além do descompromisso associado a pessoas ou coisas, desencadeiam e denotam a premência de ações eficazes, no sentido de se educar para e pelo lazer, procurando redimensionar perspectivas.

Educação Não-formal e Comportamento Pró-Ambiental

Para se chegar a um bom termo desta relação humana com a natureza, torna-se necessária a **sensibilização para o comportamento pró-ambiental**. Mas, qual é a contribuição das instituições para que isto efetivamente ocorra? O quadro atual da **educação desencadeada no contexto escolar**, por exemplo, é o de predomínio da ausência de pedagogias pautadas na exploração da emoção e da afetividade (MORIN, 2000), assim como, há o desprestígio aos aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, em que o ensino se dá apenas pelo ouvido e não pelo corpo todo. Isto

desencoraja e desestimulada a aprendizagem. Também se pode perceber uma lacuna na formação dos professores para lidarem com assuntos relativos à subjetividade e, mais agravante ainda, é a visão limitada de educação, a qual é tomada apenas como simples transmissão de conhecimentos e, ainda, que esta só se pode concretizar dentro dos espaços formais e institucionalizados.

Em relação aos **espaços não-formais de educação**, também não é aproveitado adequadamente o potencial educacional **no lazer**, já que, muitas vezes, ocorre a ausência do compromisso social por parte de todos os envolvidos, tanto dos profissionais, os quais, não raro, também demonstram uma inabilidade para lidar com os esses assuntos relativos à afetividade e à subjetividade, desprestigiando os aspectos emocionais tão presentes nesse contexto e negligenciando a perspectiva de ação no aprimoramento de atitudes e valores, bem como, dos atores sociais, que possuem uma visão bastante limitada do lazer como espaço educativo.

Entre as **tarefas primordiais da educação**, independente se esta ocorre no **âmbito formal ou não-formal**, encontra-se a perspectiva de ampliação de sentidos e valores, garantindo o sentir, o pensar e o agir de maneira sensível (MARTINELLI, 2000), sendo assim, um dos importantes desafios do profissional envolvido é refletir e predispor-se a ser capaz de catalisar em si próprio o início do processo de mudanças atitudinais e de valores, bem como, modificar e recriar possibilidades educativas, renegando a simples reprodução e valorizando a imaginação, a expressividade e a sensibilidade

Tanto no âmbito da **família**, como no da **escola** e no do **lazer**, há o espaço legítimo para os conteúdos educacionais e para o desenvolvimento socioafetivo saudável e significativo e o **profissional** pode interferir na delimitação do **eu** e na caracterização da subjetividade, em que a reciprocidade entre inteligência e afetividade representa mecanismo decisório na construção de valores e crenças. Para que estas alterações se procedam existem regras básicas de uma educação mais sensível, como a necessidade desse profissional aprender a escutar e observar, valorizando as experiências pessoais e dando atenção à dinâmica afetivo-relacional.

O **lazer**, então, com base em seu elemento prazeroso e quando é tomado sob a perspectiva de tratar o corpo de forma mais holística e sensível, pode tornar as experiências mais significativas, a ponto de favorecer novos caminhos à educação.

Quando o foco recai diretamente na educação ambiental, um dos grandes **desafios** referentes à perspectiva de desenvolvimento do **comportamento pró-**

ambiental está centrado no estímulo à **inteligência naturalista**, tanto no contexto escolar, como no do lazer. A inteligência naturalista foi definida por Gardner (2000) como a capacidade de assimilar e compreender as diferenças entre os diversos tipos representativos dos reinos animal e vegetal, com demonstrações de atração e sensibilidade no que concerne ao mundo natural.

No sentido, então, de evidenciar os **elementos persuasivos** advindos das experiências na natureza como coadjuvantes no processo de desenvolvimento da inteligência naturalista e para o estabelecimento de uma sensibilidade preservacionista, tem-se o potencial da educação não-formal, propiciada pelas vivências no contexto do lazer, particularmente aquelas experienciadas nos ambientes naturais, focalizando-se as **atividades de aventura na natureza**, cujas características ressaltam as vivências do lúdico e de emoções significativas.

As atividades lúdicas e de sensibilização corporal promovidas pelas vivências de atividades de aventura tornam-se elementos importantes, capazes de fomentar espaços para se estimular a criatividade, a curiosidade, a aproximação natural, a emoção, a cooperação e a sensibilidade para construção de novos conceitos, conforme já evidenciado em estudos como os de Marinho e Bruhns (2006), entre diversos outros.

No entanto, para se efetivar a tão almejada educação ambiental, torna-se premente mudar o foco de atenção, deixando de perceber a **natureza** como **ambiente fora do contexto corporal**, sendo preciso tomar o **corpo** como **legítimo espaço ecológico** (Schwartz, 2001), em que a **natureza** é considerada como **parte do humano** e não, apenas, exterior a ele. Nessa perspectiva, o ser humano procura respeitar aquilo que faz algum sentido ao seu enredo psicológico e na interiorização da natureza, isto é, se esta for vista pelo ser humano como parte de si próprio, pode-se solidificar o desenvolvimento pessoal, respeitando-se outras expectativas, concorrendo para a autonomia com responsabilidade, intensificando os potenciais, habilidades e a promoção de novos valores.

Vale ressaltar que as **atividades de aventura** não podem ser tomadas como **simples panacéia**, capazes de, por si só, alterar condutas e valores, mas, por intermédio do prazer das vivências no ambiente natural, das emoções geradas, dos contatos estabelecidos, das sensibilidades aguçadas e da co-responsabilidade na interação, aspectos que permeiam essas práticas de aventura na natureza, pode-se estimular o intercâmbio eficiente entre os domínios afetivo, cognitivo, motor e ambiental, elementos automaticamente persuasivos para mudanças atitudinais, uma vez que os

valores e as atitudes podem ser alterados, mediante alguma forma de experiência impactante.

Na perspectiva da **educação ambiental**, a sensibilização, a afetividade e as experiências significativas são pontos focais e alguns estudiosos, como Ribeiro (2005), evidenciam **cinco dimensões** importantes neste processo, sendo a essência (relativa aos valores internalizados), o corpo físico (referente aos hábitos), as relações humanas, as relações com o ambiente e a gestão política, os divisores decisivos e, para que o processo educacional seja efetivado, essa autora sugere **cinco passos** importantes, como uma **seqüência**, a qual poderia levar ao estabelecimento do comportamento pró-ambiental, sendo o primeiro passo relativo a **tomar contato** e conhecer; o segundo **admirar** e reconhecer; o terceiro **gostar**; o quarto **respeitar** e o quinto **conservar**.

As experiências significativas que se desencadeiam com o contato favorecido nas vivências de aventura já têm sido focalizadas em diversos estudos (SCHWARTZ, 2006, MARINHO: BRUHNS, 2006), como elementos potenciais e diferenciais nesta perspectiva, uma vez que **educação é conhecimento, mas, também, reconhecimento**. Para tanto, é premente uma **ação multidisciplinar**, no sentido de promover a persuasão pela via afetiva, além de se levar em conta a implementação na formação do profissional atuante. Essa formação deve dar ênfase não apenas no conhecimento, mas, incluir as perspectivas da criatividade, da criticidade e do empreendedorismo.

Últimas Considerações

As **estratégias lúdicas de sensibilização corporal** envolvidas no contexto das **atividades de aventura**, portanto, representam **elementos persuasivos** importantes, uma vez que podem vivificar a curiosidade, a imaginação, novos desafios, a sensibilidade para a construção de novos conceitos, elevando as chances de uma aproximação mais consciente com o ambiente natural.

As emoções que perpassam as vivências na natureza são fortes catalisadores para uma tomada de consciência acerca da finitude do ambiente natural, tendo em vista que, ao passar pela experiência, o ser humano pode desencadear em si uma sensibilização específica, no sentido de poder pensar em retornar ao local, iniciando-se, então, o processo de querer preservá-lo, para poder mostrá-lo a outras pessoas e para usufruto futuro. Este vínculo temporário parece ser um difusor natural de condutas conservacionistas.

Entretanto, aliado à sensibilidade propiciada pela experiência em si, há que se fomentar estratégias educacionais, capazes de promover a disseminação do comportamento pró-ambiental, tomando-se por base, inclusive, o contexto do lazer, para se reforçar as habilidades cognitivas e afetivas a este aspecto relacionadas, alterando-se os estilos de vida e os hábitos.

Porém, mais do que aprender novos estilos de viver, a humanidade depende de atitudes e condutas capazes de traçar as conexões decisivas para se garantir a aventura consciente, na busca pela qualidade existencial. Sendo assim, aquele que gostaria de ter algo que nunca teve, terá que ter o compromisso de fazer algo que nunca fez: **aprender a preservar!!**.

REFERÊNCIAS

- DUARTE JÚNIOR., J.F. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- RIBEIRO, I.C. *Educação Ambiental de Corpo&Alma: trabalhando sentimentos e valores numa experiência com Agenda 21 Escolar*. Piracicaba: Corona, 2005.
- MARINHO, A.; BRUHNS, H.T. (orgs.). *Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza*. São Paulo: Manole, 2006.
- MARTINELLI, M. *Aulas de transformação – o programa de educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SCHWARTZ, G. M. O corpo sensível como espaço ecológico. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 49-54, 2001.
- SCHWARTZ, G. M. (org.) *Aventuras na natureza: consolidando significados*. Jundiaí: Fontoura, 2006.

LAZER E DEFICIÊNCIA: CONVIVENDO COM A (A)DIVERSIDADE

Mey de Abreu van Munster¹ - DEFMH/UFSCar

Introdução

O texto que ora se apresenta é construído com base, também em referências acadêmico-científicas, mas, sobretudo, na experiência adquirida ao longo dos anos de convivência, profissional e pessoal, junto a pessoas com deficiências.

Frente ao desafio de desenvolver a temática "lazer e deficiência", deparei-me com a dificuldade de discorrer sobre um objeto de estudo - o lazer, e sobre uma população específica - as pessoas com deficiências, marcados por um aspecto comum: ambos são envoltos por estigmas e preconceitos que os relega à condição de marginalidade social.

O presente artigo possui a finalidade de provocar a reflexão sobre a diversidade e as adversidades enfrentadas por pessoas com deficiências no âmbito do lazer, sob a perspectiva da inclusão social.

Embora já tenha arriscado alguns ensaios sobre a temática², optei por recorrer a um recorte do assunto, complementando minhas observações anteriores com o parecer dos sujeitos que constituem o foco desse estudo, na tentativa de conferir maior respaldo e fidedignidade às idéias aqui expostas.

Assim, foi realizado um estudo de caso junto aos participantes do Projeto de Extensão "Atividades Físicas, Esportivas e de Lazer Adaptadas a pessoas com deficiências"³, desenvolvido, sob minha coordenação, pelo Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da UFSCar.

O PROAFA tem como objetivos:

- Proporcionar oportunidades de participação de pessoas com deficiências em um programa diversificado de atividades físicas, esportivas e lazer, visando despertar o prazer pela descoberta do corpo *dEficiente* e de suas possibilidades dentro do universo da cultura corporal do movimento.

¹ Mestre e Doutora em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Professora Adjunta no Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos, onde coordena o Núcleo de Estudos em Atividade Física Adaptada e diversos Projetos de Extensão relacionados à temática.

² Alguns trechos do texto aqui apresentado foram extraídos de um capítulo de livro publicado anteriormente (MUNSTER, 2004).

³ Nesse artigo, o referido projeto será designado pela sigla PROAFA/UFSCar.

- Promover aos acadêmicos do Curso de Educação Física da UFSCar um ambiente de preparação e capacitação profissional para atuar junto a pessoas com deficiências, orientado pelo princípio da integração entre ensino, pesquisa e extensão.
- Desenvolver estudos propiciando um campo de pesquisa orientado à adaptação de conteúdos, criação de materiais e desenvolvimento de estratégias visando a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física.
- Divulgar as experiências pedagógicas vivenciadas em publicações científicas.

Os participantes são divididos em grupos, de acordo com a faixa etária e o tipo de deficiência. Os atendimentos são realizados 2 vezes por semana e possuem 45 minutos de duração, onde são privilegiados conteúdos físico-esportivos, turísticos e sociais.

Como instrumento de coleta de dados, foi empregada a entrevista semi-estruturada. A partir do processo de análise das relações implícitas no discurso dos participantes, buscou-se compreender: como a condição de deficiência interfere no usufruto do lazer? De que forma as pessoas com deficiências vivenciam o lazer? Quais as dificuldades enfrentadas e como são superadas? Com quem são compartilhados os momentos de lazer? Quais são os espaços de lazer acessíveis a estas pessoas? Quais os conteúdos vivenciados? E, finalmente, qual o significado do lazer para pessoas nestas condições?

Lazer: direito de todos?

De acordo com Carmo (1991), o lazer, por ser considerado patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo dos anos, é histórico e, como tal, não deve ser restrito a uma minoria privilegiada.

Embora a Constituição Federal (05/10/88) assegure o lazer como um “direito social”, e diversos dispositivos legais garantam o acesso de pessoas com deficiências ao lazer, edificações e vias públicas, o que se observa, na realidade, é o desrespeito e o descumprimento desses pressupostos.

Marcellino (2000) chama a atenção para a apropriação desigual do lazer por parte de diferentes segmentos da população, ressaltando a existência de condições que restringem quantitativa e, sobretudo, qualitativamente o acesso à produção cultural.

O autor discorre com propriedade sobre as barreiras de acesso ao lazer: as barreiras *interclasses* sociais apresentam-se relacionadas ao fator econômico, que é determinante em aspectos que variam desde a distribuição do tempo disponível **entre** as classes sociais, até as diferentes oportunidades de acesso à educação.

As barreiras *intraclasses* sociais referem-se a uma série de fatores que inibem e dificultam a vivência do lazer, tornando-a um privilégio **dentro** de uma mesma classe social. Pode-se destacar alguns fatores como a faixa etária, o sexo, nível de instrução entre outros aspectos.

“(…) no plano cultural, uma série de preconceitos restringe a prática do lazer aos mais habilitados, aos mais jovens, e aos que se enquadram dentro dos padrões estabelecidos de ‘normalidade’.” Marcellino (2000, p.24)

A pessoa com deficiência, já prejudicada por ser considerada fora dos “padrões estabelecidos de normalidade”, ou por não ser respeitada em suas diferenças, ainda fica exposta a todos os outros fatores que podem restringir ainda mais o seu acesso ao lazer.

A condição de possuir uma deficiência pode associar-se a outros fatores, que vão acentuando a dificuldade de usufruto do lazer, por uma incapacidade da sociedade em assimilar e atender as respectivas necessidades especiais. Embora seja recomendável não estabelecer generalizações, quanto mais itens acumulados entre aqueles listados nas barreiras inter e intraclasses sociais, mais distante fica a possibilidade de vivenciar momentos de lazer.

Analisando o perfil dos participantes do PROAFA/UFSCar, constata-se que os envolvidos enquadram-se na descrição e caracterização feita por Marcellino (2000). Do ponto de vista econômico, a maioria pertence a uma classe econômica média-baixa, dispendo de algum recurso financeiro proveniente da rede de apoio e estrutura familiar.

Quanto à questão de gênero, predominam participantes do sexo masculino (68%), sendo que a maioria destes (homens e mulheres) comparece acompanhada por pessoas do sexo feminino: mães, esposas e irmãs, aposentadas ou que abdicaram do exercício profissional para cuidar de seus dependentes. Cabe ressaltar que, algumas das participantes do sexo feminino que iniciaram no projeto, não conseguiram permanecer devido à falta de disponibilidade de horário dos respectivos acompanhantes, na maioria maridos e filhos social e economicamente ativos.

Com relação à faixa etária, a maioria são jovens e adultos, sendo que apenas um dos participantes possui idade acima de 60 anos.

Quanto ao nível de escolaridade observa-se uma variação muito grande: enquanto alguns participantes apresentam déficits intelectuais que não lhes permite acompanhar o processo de escolarização formal, outros concluíram ou encontram-se cursando o ensino básico, destacando-se ainda a participação de estudantes envolvidos em cursos superiores e programas de pós-graduação.

Infelizmente, na visão do senso comum, a manifestação de um determinado tipo de deficiência continua sendo vista como um fardo ou “a pior coisa que poderia acontecer” a alguém... Essa exacerbação da deficiência como déficit, incapacidade ou desvantagem, tem acentuado aquilo que se pode denominar de barreiras sociais ou *atitudinais*. Discretas e quase sempre invisíveis, aproveitam-se da desinformação e do desconhecimento; fortalecem-se com o preconceito, e relegam a pessoa com deficiência a uma condição de marginalidade e segregação do convívio social.

Tais barreiras evidenciam-se em atitudes projetadas a partir da sociedade em direção à pessoa com deficiência, ou que partem da própria pessoa com deficiência em relação a si mesma e/ou à sociedade. São exemplos de barreiras atitudinais: não conceder uma chance, sentir receio de se aproximar, sentir vergonha de estar por perto, desistir antes de tentar, negar ou não aproveitar as oportunidades, ridicularizar ou zombar do desempenho do outro, sentir pena ou auto piedade...

As oportunidades desiguais na apropriação do espaço também constituem um outro tipo de barreira no que tange o acesso ao lazer. A pessoa com deficiência, muitas vezes, tem a sua liberdade de escolha cerceada por barreiras *arquitetônicas*, que impedem o acesso aos diferentes espaços e equipamentos de lazer. No caso de pessoas com comprometimento motor ou que possuem dificuldade de locomoção, tais como usuários de muletas, andadores ou cadeiras de rodas, a presença de escadas, corredores e portas estreitas, ausência de rampas, elevadores ou adaptações especificadas por lei, constituem um obstáculo para o acesso e circulação nas instalações físicas.

Com pesar, é necessário reconhecer que a maioria das instalações físicas onde são realizadas as atividades do PROAFA, inclusive dentro da UFSCar, que deveria ser referência de acessibilidade para a comunidade, são precariamente adaptadas às necessidades das pessoas com deficiências.

Diante do questionamento quanto aos locais freqüentados nos momentos de lazer, observa-se que, ainda que com freqüência reduzida, os participantes usufruem dos espaços de lazer convencionais, envolvendo equipamentos específicos e não específicos. Embora perceba-se a predominância do ambiente residencial (a própria

casa, casa de amigos e familiares) como espaço de lazer, verifica-se diversas possibilidades, tais como lanchonetes, cinemas, centros culturais, praças públicas, Parque Ecológico e Shopping Center. Todavia, diante da pergunta referente às principais dificuldades enfrentadas, há consenso quanto à presença de barreiras arquitetônicas e inadequação do espaço nos ambientes citados. Um dos entrevistados, usuário de cadeira de rodas, menciona a dependência de alguém para auxiliá-lo a se locomover em determinados lugares.

Um fator que dificulta a adesão ao PROAFA e um grande empecilho para a vivência do lazer, é a precariedade do sistema de transporte público municipal. Mediante sistema de “agendamento”, baseado em critérios pouco específicos, várias pessoas avaliadas e interessadas em participar das atividades do projeto, não puderam frequentá-las devido à falta de transporte. Incapaz de atender a todas as solicitações, a empresa de ônibus responsável, prioriza as viagens relacionadas a programas de saúde e educação. Mesmo aqueles que carecem de transporte para fins de reabilitação, muitas vezes não são atendidos, pois a empresa não dá conta da demanda social. Para completar, por “demanda”, compreende-se apenas as pessoas com deficiência física que são usuárias de cadeira de rodas, excluindo-se todos aqueles que, devido às dificuldades de marcha e equilíbrio, dependem de bengalas, muletas e andadores para a locomoção.

As pessoas com deficiências sensoriais e mentais, por determinação legal, recebem passes gratuitamente, o que permite seu acesso e participação no PROAFA. Entre as pessoas com deficiências físicas, poucos se beneficiam do transporte público oferecido pela citada empresa. A maioria comparece em veículos próprios, de familiares, ou ainda em transporte contratado por planos de empresas funerárias locais, que se dispõem a prestar tais serviços, incluídos no pacote.

Pelo que foi exposto até o momento, é possível observar que, além de estar sujeita às barreiras inter e intraclasses sociais, como qualquer outro indivíduo, a pessoa com deficiência ainda se depara com barreiras arquitetônicas e atitudinais, que dificultam significativamente o acesso ao lazer. Portanto é injusto afirmar que o direito ao lazer é igual para todos.

Deficiência: uma outra dimensão de tempo

A apropriação do aspecto tempo também é desigual entre os diferentes segmentos da população, sendo o seu aproveitamento diferenciado de acordo com as diversas circunstâncias que o envolvem. O modo como o indivíduo preenche ou aproveita o seu tempo disponível é fundamental para a caracterização do lazer. Como

será que a pessoa com deficiência vivencia o aspecto tempo em seu cotidiano? Quanto tempo é disponível para o lazer no dia-a-dia de uma pessoa com deficiência? Antes de responder a tais questões, torna-se necessário tecer algumas outras considerações.

O sistema capitalista que impera na sociedade urbano-industrial leva à valorização excessiva da *produtividade*, que passa a ser o referencial também em outras esferas da vida humana. Assim, desde o início da sua existência, o ser-humano é envolvido por expectativas e anseios, onde a ideologia pre/dominante é a *utilidade*.

A partir de estudos realizados e da experiência profissional junto a pessoas com deficiência mental e suas famílias, Blascovi-Assis (1999) observa que: inicialmente, as expectativas sociais, e conseqüentemente as dos pais, em relação ao desenvolvimento da criança com deficiência, centram-se nas aquisições motoras e de linguagem. Uma vez que a criança passa a ter domínio sobre habilidades como sentar, engatinhar, caminhar, falar etc., os anseios voltam-se para o desenvolvimento intelectual, com base na capacidade de compreensão da leitura e escrita, domínio de operações e cálculos matemáticos, entre outros. A partir da adolescência, as preocupações voltam-se para a profissionalização e convivência social deste indivíduo.

A mesma autora prossegue demonstrando que, de forma a atender as expectativas sociais que prezam a produtividade e a utilidade social, família e criança com deficiência se empenham em suprir um possível déficit ou um pequeno atraso no desenvolvimento, que podem ou não estar associados a determinados tipos de deficiências. A ênfase recai sobre os aspectos relacionados à reabilitação, educação e profissionalização desse indivíduo; para tanto, a rotina da criança com deficiência e, conseqüentemente, de seus acompanhantes, torna-se repleta de tratamentos e atendimentos especializados.

Segundo Blascovi-Assis (1997, p.21), a criança com deficiência "(...) acaba por ser bombardeada de atividades e compromissos que supostamente irão beneficiar seu desenvolvimento, dando à família uma certa esperança de que possa vir a ser útil um dia."

As obrigações comuns à qualquer outra criança, associadas à sobrecarga de atividades e terapias especializadas para otimizar a estimulação, sem dúvida, trazem benefícios ao seu desenvolvimento. Todavia, a preparação para o futuro rouba momentos preciosos da infância dessa criança e podem constituir o que Marcellino

(1995) denominou de *impacto da obrigação precoce*, desencadeando o que Blascovici-Assis (1992) chamou de *impacto no tempo livre*.

Investigando como os participantes do PROAFA dispõem de seu tempo, foi possível constatar duas situações distintas: se, para alguns, predomina a ociosidade, devido ao nível de dependência de um familiar para determinadas atividades, ao desconhecimento das possibilidades, ou à escassez de recursos e oportunidades de lazer, para outros, a dimensão de tempo é reduzida e sobrecarregada pelos vários atendimentos na área de reabilitação e pelos cuidados com a saúde e higiene pessoal, o que requer bastante regularidade e disciplina. Mesmo as atividades de vida diária mais triviais e corriqueiras, devido a determinadas condições físico-motoras, sensoriais ou cognitivas, tornam-se mais lentas e demoradas. Em qualquer uma das situações observa-se a necessidade de assegurar momentos de tempo disponível na rotina de pessoas com deficiências e melhorar a qualidade das oportunidades de vivência do lazer.

A maioria dos programas voltados à estimulação e educação de pessoas com deficiência, utiliza uma abordagem funcionalista e instrumental, pautada na preocupação com a produtividade e com a utilidade social. Ainda são poucos os programas que reconhecem a importância do lúdico e do lazer em sua essência, e preocupam-se em garantir a realização pessoal, o bem-estar social e a qualidade de vida.

Concepções e significados de lazer: a perspectiva das pessoas com deficiências

Ao investigar o que os participantes do PROAFA compreendem por "lazer", identificou-se que, alguns dos entrevistados apresentam visões reducionistas e parciais, muitas vezes restritas aos conteúdos das ações ou de determinadas atividades, conforme se observa na fala seguinte:

"Por lazer entendemos todas as atividades físicas, esportivas, culturais e de entretenimento que nos propiciam momentos de alegria, sensações, emoções e qualidade de vida." (Entrevistado 2)

Em contrapartida, outros conseguem estabelecer relações com alguns dos principais aspectos nos quais este fenômeno costuma ser considerado. Para estes, lazer representa:

"(...) estar um pouco distante dos afazeres habituais e do cumprimento de determinadas obrigações. O lazer propriamente dito, não significa, única e exclusivamente, um

momento ocioso (claro!), mas, uma ocasião onde, mesmo em meio a alguma atividade, pode-se fazer algo com prazer e satisfação." (Entrevistado 3)

Nessa unidade de contexto é possível encontrar alusão a alguns dos aspectos destacados por Marcellino (2000) como sendo fundamentais para a caracterização do lazer. O lazer ligado ao aspecto "tempo", considera as atividades desenvolvidas no tempo liberado das obrigações profissionais, familiares, sociais e religiosas, enquanto o aspecto "atitude", pode ser caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, baseado na escolha pessoal e no grau de satisfação envolvido.

Uma terceira perspectiva revela o lazer enquanto "estado de espírito":

"No momento em que estou em alguma atividade, me sinto bem, aginal; não se pratica lazer se você não estiver bem consigo mesmo ou com os outros que o rodeiam." (Entrevistado 4)

Apesar das diferentes concepções, também é possível reconhecer, na fala dos entrevistados, alguns dos valores comumente associados ao lazer: o descanso, a diversão e o desenvolvimento, nos níveis pessoal e social.

"(...) um momento de descontração, para espairecer a cabeça." (Entrevistado 3)

"O lazer propicia alegria, entretenimento e diversão." (Entrevistado 4)

Da mesma forma, os conteúdos manifestados no discurso dos participantes do PROAFA, também não se diferenciam dos "convencionais", observando-se as mesmas cinco áreas de interesses culturais propostas por Dumazedier (1980), complementadas por Camargo (1998) e, posteriormente, por Schwartz (2003): artísticos, intelectuais, físicos, manuais, sociais, turísticos e virtuais.

"Quando estou com meu tempo livre, leio livros, uso a internet, faço alguns trabalhos com o computador também. Saio com minha esposa e vamos ao cinema, visitamos os amigos, enfim, procuro ter uma vida social e particular de uma forma normal." (Entrevistado 3)

"Fico em casa, com as crianças, e nos fins de semana vou à igreja e algumas visitas em parques, praças, teatros, etc..." (Entrevistado 4)

"Ficar com minha família, viajar (conhecer cidades e pessoas), brincar com meu animalzinho de estimação (gato), ler bons livros e assistir a um bom filme no cinema." (Entrevistado 1)

"Leio jornal, assisto TV, música, saio com meus amigos no fim de semana realizando trabalhos voluntários e estudo as matérias da faculdade." (Entrevistado 2)

Quando indagados sobre o significado das atividades de lazer em suas vidas, os participantes afirmam a importância da interação com o outro e demonstram consciência das diferenças, valorizando a convivência em diversidade:

"No lazer, eu estou não apenas em interação comigo mesmo, mas com meu próximo também." (Entrevistado 3)

"A mim, elas representam qualidade de vida em todos os aspectos e alegria, sensações e emoções, principalmente porque no PROAFA dialogamos, ouvimos, somos ouvidos, convivemos com o outro, com o diferente, com a diversidade, em fim, com pessoas, com gente de sexo e idades diversas, o que por sinal nos propicia múltiplas experiências." (Entrevistado 4)

Lazer, diversidade e inclusão social

Embora não seja adequada a comparação, é possível constatar que, as concepções, os conteúdos, os valores e os significados atribuídos ao lazer, expressados e vivenciados pelas pessoas com deficiências, em nada se diferenciam do convencional. Assim sendo, a provável justificativa para o pouco envolvimento desse segmento populacional com o lazer, ainda esbarra nas adversidades anteriormente descritas (barreiras sócio-econômicas, arquitetônicas, atitudinais e culturais). A superação das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências e seus familiares para o usufruto do lazer, concebido como direito de todo e qualquer cidadão, ainda necessita de muita luta, conscientização e mobilização, para que se estenda e seja acessível a um público maior.

Frequentemente são questionados os princípios e a filosofia de inclusão do PROAFA, visto que o grupo de participantes é constituído principalmente, e não exclusivamente, por pessoas com algumas características em comum: as deficiências.

Cabe esclarecer que o PROAFA atende, preferencialmente, os pacientes da Unidade Saúde Escola da UFSCar, caracterizada por intervenção interdisciplinar no período pós-traumático, onde as lesões e ferimentos ainda são recentes, quando o

indivíduo ainda se encontra na fase aguda. É um momento crítico, onde o paciente se encontra em estado de grande fragilidade física e emocional, pois está aprendendo a conviver com as perdas, não apenas da funcionalidade de um órgão, de um ou mais segmentos corporais, como de tudo o que decorre dessa situação.

Ao ser encaminhado ao PROAFA, o indivíduo deixa de ser "*paciente*" e torna-se "*aluno*". Pela primeira vez, após o acidente, passa a ser atendido por um profissional, da área da saúde, que não se veste de branco. Depois de muito tempo comparecendo a hospitais, clínicas e unidades de saúde, tem a oportunidade de começar a freqüentar um outro tipo de ambiente, como a academia de ginástica, a piscina, o ginásio de esportes e ambientes externos. Pela primeira vez, começa a ter contato com outras pessoas, que não os familiares ou os companheiros de espera por atendimentos clínicos e tratamentos de reabilitação, mas parceiros em atividades ainda não experimentadas, ao menos nessa nova condição.

Por si só, a novidade da situação já proporciona uma sensação de bem estar ao indivíduo. Até então o foco eram os problemas, as dificuldades e as incapacidades decorrentes da deficiência recentemente instalada. Aos poucos, esse indivíduo começa a descobrir, por meio dos conteúdos desenvolvidos, que além dos problemas, existem alternativas, que além das dificuldades, existem possibilidades, que além da incapacidade, existem potencialidades; fortalece-se e ganha motivação para novas descobertas.

A mesma sensação pode ser experimentada por pessoas que possuem deficiências congênitas e, por diferentes motivos, apenas em uma fase adiantada de seu desenvolvimento, passam a ter contato com as mesmas oportunidades descritas.

Para o profissional envolvido, participar desse processo de descobertas, junto com a pessoa com deficiência, também é muito gratificante e, ao mesmo tempo desafiador, pois muitas vezes depara-se com situações inéditas, sem precedentes ou referências anteriores. Mas a cada encontro procura-se encarar, com naturalidade, as diferenças e peculiaridades que se apresentam, buscando com uma nova conquista, uma pequena evolução, um jeito novo de fazer, uma forma diferente de se expressar, um esforço de superação...

A diversidade, então, se manifesta não apenas na singularidade desses indivíduos, mas faz-se presente pela multiplicidade de conteúdos, recursos e meios aos quais recorreremos para assegurar à pessoa com deficiência a possibilidade de se aprimorar, descobrir seu potencial e vivenciar o lazer em uma perspectiva inclusiva.

Referências Bibliográficas

- BLASCOVI-ASSIS, Silvana M. **Deficiência Mental e lazer**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 12, n.1,2,3, 1992, p.309-312.
- BLASCOVI-ASSIS, Silvana M. **Lazer e deficiência Mental**. Campinas: Papyrus, 1997.
- BLASCOVI-ASSIS, Silvana M. Lazer para deficientes mentais. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MUNSTER, Mey de Abreu van. Atividades recreativas e deficiência: perspectivas para a inclusão. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org.) **Atividades recreativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004, p.137-155.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida**. São paulo: áurea Editora, 2003.

**CONSUMO E DEPENDÊNCIA:
DESAFIOS LATINO-AMERICANOS PARA
PENSAR O LAZER E A ANIMAÇÃO CULTURAL**

Prof. Dr. Victor Andrade de Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

Hoje concebemos a América Latina como uma articulação mais complexa de tradições e modernidades (diversas, desiguais), um continente heterogêneo formando por países onde, em cada um, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento (Canclini, 2003, p.28).

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (...), do (luso)hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicativas modernas. Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais (Canclini, 2003, p.73).

Que desafios se apresentam para pensarmos o Lazer e a Animação Sócio-Cultural no cenário geopolítico, a partir do diálogo com as especificidades brasileiras e latino-americanas?

Longe de se constituir enquanto voz única da realidade e dos pontos de vista de nosso continente (o que seria impossível, tal a nossa diversidade, nossa heterogeneidade), pretendo apresentar um olhar específico sobre a questão, construído a partir do diálogo com teóricos ligados aos Estudos Culturais¹, a busca de um caminho original para o Lazer e para a Animação Sócio-Cultural tendo em vista o contexto próprio da América Latina.

Estou seguro que esse esforço de construção se faz mister, traz contribuições para todos nós envolvidos nesse projeto coletivo e pode contribuir para selar alianças e acordos de trabalho e de investigação que certamente podem trazer ganhos não só para o campo do Lazer e da Animação, como mesmo podem ter impactos na reordenação sócio-econômica-cultural de nossos países, o que poderá constituir-se em fértil contributo para nossos povos.

Para dar início a nossa discussão, dialoguemos com o estudo de Victor Ventosa (2002), onde podemos encontrar uma interessante discussão sobre a evolução de políticas e concepções culturais na Europa. Para o autor, podem-se identificar três momentos distintos: a)

¹ . De diferentes maneiras, ainda que nem sempre os citando literalmente, busco inspiração nas reflexões de Néstor Garcia Canclini, Jesús Martin-Barbero, Beatriz Sarlo, Stuart Hall, entre outros.

a cultura como “saber”, uma concepção patrimonialista, centrada no conjunto de saberes e conhecimentos, na conservação do patrimônio cultural; b) a cultura como “possuir”, a busca de democratização cultural, centrada no conjunto de produtos que estão acessíveis, na facilitação do acesso; c) a cultura como “ser”, a busca de construção de uma democracia cultural, centrada na idéia de um estilo de vida e no âmbito do autodesenvolvimento, na facilitação para que todos produzam cultura.

Dialogando com essas idéias, podemos identificar algumas diferenças com a construção histórica brasileira e da América Latina: não passamos com clareza por essas fases, que são até os dias de hoje processos inconclusos e simultâneos. Observamos em nossa realidade, de forma incompleta e muitas vezes deficiente, os três enfoques simultâneos.

Na verdade, há que se considerar que a história da América Latina, uma “invenção européia” (nas palavras de Nestor Canclini), é marcada por uma situação de dependência, recentemente estabelecida mais fortemente não com nossos colonizadores originais (europeus), mas com os Estados Unidos, notadamente desde o período pós-Segunda Grande Guerra, no âmbito da política norte-americana panamericanista, uma clara iniciativa de busca de controle.

Mesmo que esse processo nunca tenha sido e ainda não seja linear (houve uma enorme ocorrência de ressignificações), não há como negar que, contemporaneamente, em função dessa notável influência norte-americana, a situação de nossos países no que se refere ao impacto da força da cultura de massas parece sensivelmente mais complicada. Como bem explicita Milton Santos (2000):

O Brasil, pelas suas condições particulares desde meados do século 20, é um dos países onde essa famosa indústria cultural deitou raízes mais profundas e por isso mesmo é um daqueles onde ela, já solidamente instalada e agindo em lugar da cultura nacional, vem produzindo estragos de monta. Tudo, ou quase, tornou-se objeto de manipulação bem azeitada, embora nem sempre bem sucedida (p.18).

Vejamos que não se está a afirmar que os meios de comunicação conseguem impor de forma linear determinados pressupostos, reconhecendo que dialogam constantemente com as próprias características culturais e históricas de nossa região. O que parece inegável, contudo, é o fato de que a cultura de massas tem um impacto profundo em nossa realidade, devendo ser portanto motivo central de nossa preocupação e ação. A mídia já não somente circula informação, mas mesmo a produz e ocupa um importante papel no processo decisório. Como bem afirma Jesús Martín-Barbero (2003):

Sobrecarregada tanto pelos processos de transnacionalização quanto pela emergência de sujeitos sociais e identidades culturais novas, a comunicação está se convertendo num espaço estratégico a partir do qual se podem pensar os bloqueios e as contradições que dinamizam essas sociedade-encruzilhadas, a meio do caminho entre um subdesenvolvimento acelerado e uma modernização compulsiva (p.270).

Nesse contexto, temos sido assolados por fortes mecanismos que buscam nos transformar fundamentalmente em consumidores e que tentam encaminhar um padrão pouco crítico de consumo. Ainda que devamos afastar qualquer tentativa de afirmar que isso se dá somente por razões “irracionais”, de crer que é possível tratar a questão simplesmente como imposição e de pensar que é possível construir políticas culturais que não passem por ela, não podemos fechar os olhos para o fato de que:

Nos países latino-americanos transmitem-se em média mais de 500 mil horas de televisão, enquanto na Europa latina são apenas 11 mil; na Colômbia, no Panamá, no Peru e na Venezuela há mais de um aparelho de videocassete para cada 3 residências com televisão, proporção maior do que a Bélgica (26,3%) ou da Itália (16,9%). Somos subdesenvolvidos na produção endógena para os meios eletrônicos mas não para o consumo (Canclini, 2005, p.41).

Excluindo-se poucos países latino-americanos que ainda conseguem manter algum grau de autonomia na sua produção, nunca sem deixar de incluir e/ou dialogar com a produção internacional e com sérios problemas na difusão de programas locais, o que se observa é que grande parte de nossas nações apresenta um elevado grau de dependência midiática, ainda que recentemente estejam a surgir iniciativas de resistência a tal processo, muitas das quais não advindas ou mesmo não apoiadas pelo Estado.

Por toda a América Latina, ainda que com matizes específicas de cada país, é a partir da década de 1960 que a indústria cultural começa a exercer com enorme força sua ação: é flagrante a espetacularização de nossos bens culturais tradicionais, a difusão desenfreada de produtos advindos de outros países, a incitação ao consumo, a valorização constante de determinadas formas importadas de ser e de se portar.

A partir desse período, a influência norte-americana tornar-se-á crescente, o que coincide obviamente com um grande avanço científico na indústria de comunicação e politicamente com o momento em que parte significativa de nossos países se encontrava assolado por ditaduras, nas quais os Estados Unidos teve em maior ou menor grau certa influência. Na mesma medida em que se reduzem outras formas de sociabilidade (Melo, Peres, 2005; Fernandez, Montoya, Bedoya, 2005; Canclini, 2005; Martin-Barbero, 2003), o grande conjunto de população progressivamente passa a consumir os produtos difundidos nesse processo, não sem, obviamente, dialogar e influenciar no que era emitido.

A década de 1980, que curiosamente coincide com o momento de redemocratização de muitos de nossos países, um período portanto marcado por grande imprecisão na reconstrução de nossos mecanismos de participação, é marcada pela perda de poder do Estado perante as empresas/corporações, normalmente multinacionais, pela venda de nosso patrimônio material e imaterial, pelo aumento do desemprego, pelo empobrecimento cultural, pela exacerbação do valor do consumo.

O que tentamos afirmar é que a transnacionalização complexificou profundamente a nossa luta por liberdade e pela construção de soberania:

Trata-se de uma nova compreensão do problema da identidade desses países e do subcontinente – por mais ambíguo e perigoso que pareça o termo identidade nos dias de hoje – porque a identidade não se choca apenas com a aberta homogeneização trazida pelo transnacional, mas também com aquela, disfarçada, do nacional, com a negação, a deformação e a desativação da pluralidade cultural constitutiva desses países (Martin-Barbero, 2003, p.295).

Assim sendo, para nós latino-americanos se faz mister desvendar as mediações, as estratégias utilizadas para a construção de hegemonias por parte de sistemas constituídos e por parte do pensamento conservador, inclusive manipulando a própria idéia de mestiçagem (seja a partir de uma visão nacionalista populista ou seja referendando velhos preconceitos), algo caro e fundamental para entender nossa formação cultural.

Não se trata de pura denúncia, nem tampouco investir na idéia pouco complexa de pura alienação e manipulação, mas de entender como funciona esse processo de massificação e como o povo latino-americano se posicionou, ora mais ora menos ativamente, em relação a ele. Só entendendo melhor tal processo complexo é que será possível pensar em outras mediações que possam apresentar alternativas para uma nova construção cultural. Fazendo eco às provocações de Canclini (2003):

Quais são, nos anos 90, as estratégias para entrar na modernidade e sair dela? Colocamos a pergunta deste modo porque, na América Latina, onde as tradições ainda não se foram e a modernidade não terminou de chegar, não estamos convictos de que modernizar-nos deva ser o principal objetivo, como apregoam políticos, economistas e a publicidade de novas tecnologias (p.17).

Para ser mais explícito, e por não encontrar melhores palavras, faço uso de uma longa citação do já referido autor:

Modernização com expansão restrita do mercado, democratização para minorias, renovação das idéias mas com baixa eficácia nos processos sociais. Os desajustes entre modernismo e modernização são úteis às classes dominantes para preservar sua hegemonia, e às vezes para não ter que se preocupar em justificá-la, para ser

simplesmente classes dominantes. Na cultura escrita, conseguiram isso limitando a escolarização e o consumo de livros e revistas. Na cultura visual, mediante três operações que possibilitaram às elites restabelecer repetidas vezes, frente a cada transformação modernizadora, sua concepção aristocrática: a) espiritualizar a produção cultural sob o aspecto da criação artística, com a conseqüente divisão entre arte e artesanato; b) congelar a circulação dos bens simbólicos em coleções, concentrando-se em museus, palácios e outros centros exclusivos; c) propor como única forma legítima de consumo desses bens essa modalidade também espiritualizada, hierática, de recepção que consiste em contemplá-los (p.60).

O que tentamos argumentar é que em nossa realidade o “cultural” ganha uma relevância ainda mais central. A construção de uma nova América Latina vai ter que passar pelo enfrentamento dessa questão. Parece claro que cada vez mais diminui a distância entre o modernismo enquanto discurso e a modernização no âmbito sócio-econômico, algo típico de nosso quadro peculiar. O problema é que esse processo parece estar sendo mais conduzido por iniciativas privadas a serviço de interesses particulares do que pela ação de um Estado comprometido com o grande cômputo da população. E assim sendo, não é difícil constatar que:

Continua havendo desigualdade na apropriação dos bens simbólicos e no acesso à inovação cultural, mas essa desigualdade já não tem a forma simples e polarizada que acreditávamos encontrar quando dividíamos cada país em dominadores e dominados, ou o mundo em impérios e nações dependentes. (...) É preciso averiguar como diversos agentes culturais – produtores, intermediários e públicos – redimensionam suas práticas ante tais contradições da modernidade, ou como imaginam que poderiam fazê-lo (p.97)

Aí está a grande questão para nós, animadores culturais latino-americanos. Como vamos nos posicionar perante esse quadro? Como vamos encaminhar nossas ações? Que papéis devemos desempenhar? Como potencializar nossa ação compreendendo de forma mais profunda a realidade contemporânea de nosso continente no cenário político internacional? Como fazer que a bandeira de luta “contribuição para a soberania da América Latina e liberdade de nossos povos” possa ser operacionalizada em práticas conseqüentes? Aí se encontra o cerne de nossos desafios e as questões que devem marcar nossos programas e projetos².

De qualquer forma, pelas peculiaridades de nossa construção histórica, parece-me que temos enormes contribuições a dar aos colegas europeus e de outros continentes, considerando que:

Nos últimos anos uma série de acontecimentos ocorridos na América Latina parecem apontar para uma nova compreensão das relações entre política e cultura. Tais

² . Um pouco do que tenho proposto e encaminhado para tentar responder essas questões pode ser encontrado em estudo publicado no ano de 2006.

acontecimentos, segundo José Joaquín Brunner (...) são três: a experiência dos países sob regimes autoritários, de que os modos de resistir e opor-se procederam em boa parte de espaços outros que não os considerados pela análise tradicional, como as comunidades cristãs, os movimentos artísticos, os grupos de direitos humanos; a compreensão de que mesmo o autoritarismo mais brutal nunca se esgota nas medidas de força nem responde somente a interesses do capital, e de que há sempre uma tentativa de mudar o sentido da convivência social transformando o imaginário e os sistemas de símbolos; e, por último, o fato de que, graças à dinâmica da escolarização e à dos meios massivos, a cultura se colocou no centro do cenário político e social (Martin-Barbero, 2003, p.299).

Aprofundemos um pouco mais esse debate.

Alianças internacionais: América-Latina-Europa

Recuperemos duas idéias para entender melhor a construção cultural da América Latina:

- a) as hibridizações, fruto da natureza ativa dos povos latino-americanos perante a situação de dependência, são uma marca de nossa formação cultural, que deve ser entendida sempre tendo em vista as idéias de sincretismo e ecletismo; nas palavras de Canclini (2003): “a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflitos geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização na América Latina” (p.XVIII);
- b) os vínculos de dependência já não são mais linearmente coloniais, no seu sentido tradicional, mas passam pela idéia de nos tornar em mercados de consumidores de produtos inicialmente alheios a nossa formação cultural, um processo nunca linear, sempre eivado de tensão.

Concordando com Canclini (2003):

Ao reduzir a hierarquia dos conceitos de identidade e heterogeneidade em benefício da hibridação, tiramos o suporte das políticas de homogeneização fundamentalista ou de simples reconhecimento (segregado) da “pluralidade de culturas”. Cabe perguntar, então, para onde conduz a hibridação e se serve para reformular a pesquisa intercultural e o projeto de políticas culturais transnacionais e transétnicas, talvez globais (p.XXIV).

Vejamos que aqui encontramos também uma forte motivação para pensar em ampliar nossas alianças em construção na América Latina. Nas últimas décadas, a Europa também passa por processo semelhante de aumento da influência norte-americana, ainda que parte da comunidade européia se esforce para reduzir tal grande de intervenção, algo bastante parcial na medida em que, nesse momento de forte globalização e transnacionalização, observa-se uma significativa redução da força e eficácia dos Estados e instituições internacionais perante o poder do capital. Como bem afirma Canclini (2005):

As mudanças na oferta e no gosto dos espectadores que analisamos indicam que o controle econômico dos EUA se associa ao apogeu de certos traços estéticos e culturais que não são exclusivos desse país, mas que encontram nele um representante exemplar: o predomínio da ação espetacular sobre as formas mais reflexivas e íntimas de narração, o fascínio por um presente sem memória e a redução das diferenças entre sociedades a um multiculturalismo padronizado no qual os conflitos, quando são admitidos, se resolvem de maneira por demais ocidental e pragmática (p.50).

Essa “norte-americanização” tenta transformar a Europa e a América Latina em verdadeiros subúrbios de Hollywood. Como a indústria do entretenimento é uma das pontas-de-lança da economia dos Estados Unidos, nossos continentes são invadidos por seus produtos. Dados informados por Canclini (2005): em 1992, os EUA exportaram para a Europa programas de entretenimento que chegam a 4 bilhões e 600 milhões de dólares, enquanto o contrário restringe-se à ordem de 250 milhões; em 1993, 80% do mercado cinematográfico francês e 91% do espanhol foi de distribuidoras norte-americanas. No controle da informática e da telemática esse controle é ainda maior. Na América Latina processo semelhante e até pior pode ser observado. Basta olhar para as dificuldades de nossa cinematografia.

Resta alguma dúvida de que, mesmo com matizes e diferenças, estamos submetidos a um mesmo processo? Canclini (2005, p.145) vai direto ao ponto: “A Europa está quase tão despreparada para enfrentar a reorganização da comunicação de massa cultural quanto a América Latina”. Na verdade, esse mesmo autor, em outro estudo (2003), problematiza ainda mais a questão, demonstrando que talvez haja mais similaridades do que a princípio poderíamos supor:

É necessário rever, primeiro, se existem tantas diferenças entre a modernidade européia e a nossa. Depois, averiguaremos se a visão de uma modernidade latino-americana reprimida e postergada, realizada com dependência mecânica em relação às metrópoles, é tão verdadeira e tão pouco funcional como os estudos sobre nosso “atraso” costumam declarar (p.71).

Portanto, não se trata mais de investir na idéia de um latino-americanismo carcomido e excludente, mas de resgatar a possibilidades de alianças mais amplas entre países e povos que de maneira diversa passam por um mesmo processo. Tanto América Latina quanto Europa têm a ganhar se acirrarem seus laços de colaboração, notadamente no caso de Portugal e Espanha, pelas relações culturais e históricas que nos unem.

Ademais, não se trata de cutucar velhas feridas, mas também de não negar o que ocorreu no passado. Logo, sem revanchismos, mais do que pode ganhar a Europa com o acirrar da relação com a América Latina, tem o continente europeu também uma dívida com

sua antiga “invenção”. E essa dívida será paga não com dirigismos, nem com posturas cristãs de perdão, mas com projetos concretos de colaboração.

No que se refere às alianças entre Brasil e Portugal, há ainda outro elemento de fundamental importância: o espaço geopolítico da língua portuguesa. Temos que reconhecer que nosso idioma é sensivelmente mais frágil perante esse processo de transnacionalização, devendo ser portanto motivo de preocupação. Queremos nos afastar de posturas extremistas e estáticas; não se trata de não aprender a falar ou desconhecer os outros idiomas, mas sim, reconhecendo que uma língua é a ponta do iceberg de um sistema cultural, reivindicar o direito de nos expressarmos, nos comunicarmos e sonharmos em nossa língua-mãe, que se no passado foi para nós brasileiros a imposição do colonizador, hoje, fruto das diversas interinfluências lingüísticas que a compuseram de forma “impura” e híbrida, é uma possibilidade de reafirmar o nosso espaço cultural no cenário internacional.

Nesse ponto em especial, temos também que pensar em iniciativas para envolver os colegas africanos de fala portuguesa, bem como convocar a África como um todo a se juntar a esse processo de resistência cultural, já que aquele continente tem sido atingido de maneira ainda mais forte e cruel por esses processos de configuração de novas ordens mundiais.

Tratando-se do esforço de construção de alianças internacionais, a contemporaneidade nos apresenta duas dimensões que devem ser cuidadosamente consideradas: a) a neo-hispano-americanização – devemos tomar cuidado para que não haja preponderância de um dos pólos da rede na construção e liderança das iniciativas; b) a fusão interamericana – não se trata de folclorizar ou considerar como “pobres que necessitam de ajuda” os países latino-americanos, mas sim encará-los a partir de sua especificidade em um mesmo patamar.

Assim sendo, se faz mister recuperar a possibilidade de construir formas de solidariedade internacional que não se limitem somente aos patrimônios culturais “folclóricos” ou às manifestações da “cultura erudita”, mas que entabulem reflexões e ações no que se refere a como lidar de forma mais adequada com a democratização dos meios de comunicação e com o desenvolvimento de perspectivas de construção de um novo modelo de mediação que possa fazer frente a essa mediação hegemônica que tenta se impor em nossas realidades.

À busca de um conceito latino-americano

Tendo em vista as reflexões anteriores, dialoguemos com os conceitos de Animação Sócio-Cultural existentes no continente europeu, sabedores de que não são uniformes, sendo possível observar comumente polêmicas acerca de seus caminhos, intencionalidades,

definições³. Para facilitar nossos intuitos, vamos dialogar com o estudo de Victor Ventosa (2002), que buscou fazer um balanço histórico dos conceitos mais correntes.

O autor apresenta um quadro classificatório das modalidades de Animação Sócio-Cultural. Em linhas gerais, pode-se identificar:

* Modalidade cultural, cujas principais funções seriam a promoção e a dinamização cultural, o desenvolvimento da expressão e da criatividade e a formação cultural; sua metodologia é centrada na atividade; seus espaços principais são casas e centros de cultura;

* Modalidade social, cujas principais funções seriam a promoção da participação, associativismo e desenvolvimento comunitário; a metodologia é centrada no grupo ou na comunidade; seus espaços principais são as associações e movimentos coletivos;

* Modalidade educativa, cujas principais funções seriam o desenvolvimento da motivação para a formação permanente e a educação para o tempo livre; a metodologia é centrada nos indivíduos.

O que queremos propugnar é um conceito de Animação que contemple no seu interior as três perspectivas, já que nos parece restritivo pensar de forma separada as suas intencionalidades e seus enfoques. O que vai diferenciar a Animação, conforme a concebemos, da Educação Artística é sua preocupação com a organização comunitária. A educação para o lazer só pode efetivamente se dar se articulada com processos de mediação cultural, que contribuam para tornar os indivíduos mais críticos perante o poder dos meios de comunicação e para ampliar os conhecimentos acerca das diversas linguagens. A Educação Popular trás grandes contribuições para pensar a Animação, mas a Animação não pode considerar como menos importante a preocupação com a mediação cultural e com a educação para o lazer. A educação para o lazer se torna por demais restrita se não a concebemos para além de seu aspecto individual, se não a concebemos no âmbito de um processo de organização comunitária.

O que quero argumentar é que a especificidade da Animação está no espaço impreciso entre as três modalidades, na articulação sempre conjugada e complexa entre as três possibilidades.

Nesse sentido, na perspectiva de pensar em uma concepção de intervenção que contemple de forma articulada e complexa as três modalidades de Animação descritas por Ventosa (2002), bem como considerando a peculiaridade de nosso continente antes descrita,

³ . Um panorama dessas discussões pode ser obtido nos estudos de Gillet (1995) e Martín (1999).

pensamos que o termo “Animação Cultural” seja o mais adequado para definir essa possibilidade em nossa realidade.

Vejamos que, nesse caso, quando falo de Animação Cultural não estou me referindo a uma das modalidades da Animação Sociocultural, conforme concebe Ventosa (2002), mas à própria Animação Sociocultural entendida na articulação das suas 3 modalidades, considerada a partir da especificidade brasileira e latino-americana.

A Animação Cultural no Brasil: um retrato contemporâneo

Para encerrar este artigo, penso ser interessante falar um pouco mais sobre a situação específica da realidade brasileira. Nos dias de hoje a Animação existe e não existe no Brasil. Há um grande número de experiências que de alguma forma dialogam, ora mais ora menos intencionalmente, com as reflexões dos autores ligados à temática; mas o termo ainda é pouco utilizado, as referências teóricas pouco conhecidas (até mesmo porque temos pouco material acerca do assunto publicado no Brasil) e o campo acadêmico praticamente inexistente. Parece haver um terreno fértil para desencadarmos tal discussão, contudo devemos considerar alguns fatores problematizadores:

- a) a organização de um campo acadêmico relacionado à Animação Cultural no Brasil deverá se defrontar com uma forte tradição disciplinar, que dificulta a construção de práticas acadêmicas com as características multi e interdisciplinares, como é o caso da Animação; o campo dos Estudos do Lazer também sofre de alguma forma com esse fato;
- b) no Brasil já temos uma série de denominações que convivem, muitas vezes tornando-se um fator complicador para o debate. Além da coexistência de “Lazer” e “Recreação”, além do crescimento recente da utilização do conceito de “Entretenimento”, identificamos ainda um grande número de termos para designar o profissional de lazer: recreador, professor, mediador, agente cultural, gentil organizador, entre outros; não é incomum resistências ao termo “animador”, por ele estar, na tradição brasileira, relacionado a algo pouco sério, já que há um certo desconhecimento da etimologia da palavra (do grego *ánima* ou *animus*⁴);
- c) como não possuímos uma formação profissional específica para o animador, e mesmo as experiências relacionadas à formação do profissional de Lazer têm se mostrado parciais e/ou deficientes, isso pode ser mais um fator dificultador para o formular de um campo acadêmico que possa propulsionar a discussão no Brasil.

⁴ . Uma discussão sobre a etimologia da palavra pode ser encontrada no estudo de Ventosa (2002).

Além disso, temos que considerar outras questões, algumas das quais já por mim já abordadas em outro estudo (Melo, Alves Junior, 2003). Entre elas, podemos levantar:

- a) a tradição histórica, que muitas vezes ainda confunde a atuação no âmbito do lazer e da Animação Cultural com o simples oferecimento de uma série de atividades; em muitos locais podemos dizer que este ainda é o pensamento hegemônico;
- b) a compreensão simbólica de que trabalhar no âmbito da Animação e do lazer é simples e que qualquer um pode atuar, bastando ter alguns características de personalidade (ser divertido, ter carisma) e saber muitas brincadeiras;
- c) as características multifacetadas do mercado de atuação profissional; imagine-se a dificuldade de formar um profissional que pode atuar nos mais díspares postos de trabalho;
- d) a desvalorização do profissional, não havendo ainda nenhuma regulamentação mais explícita relacionada com a jornada de trabalho, salário, condições de atuação etc.;
- e) o perfil exigido do profissional, complexo em função da peculiaridade do campo de atuação.

Esse grande número de fatores dificultadores não deve funcionar como razões para desanimar nossos intuits de difundir as questões relacionadas à Animação no Brasil. Apenas devemos ter em conta as peculiaridades nacionais no momento em que buscamos implementar nossas formulações teóricas e nossas ações.

Particularmente tenho proposto que:

- a) as discussões e os interessados na Animação Cultural podem usar os espaços abertos no campo de Estudos do Lazer, já que há uma longa tradição histórica que nos une; tal relação pode inclusive contribuir para fortalecer esse campo, que ainda está em consolidação no Brasil;
- b) a busca de construir um campo acadêmico relacionado à Animação não deve significar a adoção dos modelos tradicionais de organização das disciplinas acadêmicas; devemos continuar pleiteando uma abordagem multi e interdisciplinar, lutando para que tal característica seja respeitada, ainda que paguemos um preço por essa imprecisão, por exemplo, no que se refere ao diálogo com as agências de fomento à pesquisa;
- c) no momento não vejo condições de criarmos uma formação de nível superior no nível de graduação ligada à Animação, nem sei se isso será o caso no futuro; vale a pena pensarmos mais em outros níveis de formação, não só de pós-graduação *lato sensu* (especialização) como também outras formações técnicas, velando sempre pela qualidade e aperfeiçoamento dessas iniciativas;

d) é necessário buscarmos contatos freqüentes com colegas de outros países que se debruçam sobre a questão, tanto dialogando com os europeus que já estão envolvidos com a Animação Sociocultural propriamente dita, quanto com os latino-americanos, que também trabalham com o conceito de “recreação” e possuem larga trajetória de relacionamento com o assunto; d) talvez a adoção de um termo guarda-chuva possa ser mais interessante nesse momento. Tendo em vista tal perspectiva e a própria especificidade histórica do Brasil, sugiro o termo “animação cultural”.

Uma última questão que gostaria de tratar é a necessidade do desenvolvimento de metodologias, não por que as compreendamos como modelos lineares de atuação, mas por que se constituem em busca da articulação entre a teoria e a prática, bem como porque servem de suporte fundamental para os profissionais envolvidos com o cotidiano de trabalho.

Esse é um ponto crucial. Gosto da angústia de Stuart Hall, quando afirma que o intelectual: “não pode subtrair-se da responsabilidade da transmissão dessas idéias, desse conhecimento, através da função intelectual, aos que não pertencem, profissionalmente, à classe intelectual” (2003, p.207).

Tematizando os limites do trabalho acadêmico, e explicitando as tensões com as quais devemos viver, o autor explicitamente questiona:

O que acontece quando uma área (...) tenta desenvolver-se como uma espécie de intervenção teórica coerente? Ou, para inverter a questão, o que acontece quando um projeto acadêmico e teórico tenta envolver-se em pedagogias que se apóiam no envolvimento ativo de indivíduos e grupos, ou quando tenta fazer a diferença no mundo institucional onde se encontra? (Hall, 2003, p.212)

Acreditando que essa tensão deve marcar a característica dos intelectuais que se envolvem com a atuação no âmbito da cultura, sem a qual corremos o risco de esvaziar nossos compromissos políticos, propõe o autor que devemos: “sentir, na pele, sua transitoriedade, sua insubstancialidade, o pouco que consegue registrar, o pouco que alcançamos mudar ou incentivar à ação. Se você não sente isso como uma tensão no trabalho que produz é porque a teoria o deixou em paz” (Hall, 2003, p.213).

É essa tensão e falta de paz que deve nortear nossas ações cotidianas, na procura de articular de forma complexa um conjunto de olhares teóricos a uma série de experiências de intervenção.

Referências bibliográficas

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

FERNANDEZ, Jose Fernando Tabares, MONTOYA, Arley Fabio Ossa, BEDOYA, Victor Alonso Molina (coord.). *El ocio, el tiempo libre y la recreacion em America Latina: problematizaciones y desafios*. Medellin: Editorial Civitas, 2005.

GILLET, Jean-Claude. *Animation et animateurs*. Paris: L'Harmattan, 1995.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MARTÍN, Maria Teresa (org.). *Génesis y sentido actual de la animación sociocultural*. Madrid: Sanz y Torres, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MELO, Victor Andrade de. *Animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papirus, 2006.

MELO, Victor Andrade de, ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. *Introdução ao lazer*. São Paulo: Manole, 2003.

MELO, Victor Andrade de, PERES, Fabio de Faria. Espacio, ocio y politica: desigualdades en la distribuicion de equipamentos culturales en la na ciudad de Rio de Janeiro. In: FERNANDEZ, Jose Fernando Tabares, MONTOYA, Arley Fabio Ossa, BEDOYA, Victor Alonso Molina (coord.). *El ocio, el tiempo libre y la recreacion em America latina: problematizaciones y desafios*. Medellin: Editorial Civitas, 2005.

SANTOS, Milton. Da cultura à indústria cultural. *Folha de São Paulo*, São Paulo, caderno Mais, 19 de março de 2000.

VENTOSA, Victor. *Fuentes de la animación sociocultural em Europa*. Madrid: Editorial CCS, 2002.

Oficina 1 – Lazer e Educação Popular

*Fabiano Maranhão¹
Fábio Ricardo Mizuno Lemos²
Matheus Oliveira Santos³*

Sinopse: *Compreensão do lazer como uma prática social e, portanto, como práxis humana que se dá no contexto do mundo através das relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações. Elementos como tempo, espaço e atividade são tidos como fundamentais para a compreensão do lazer, destacamos, no entanto, o elemento intencionalidade, ou seja, o modo como o ser dirige sua consciência no sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo na apropriação e vivência do lazer. Neste curso objetivamos discutir/vivenciar tal compreensão do lazer estabelecendo relações desta prática social com o trabalho, a educação popular e as relações étnico-raciais.*

Palavras-Chaves: lazer; trabalho; educação popular; relações étnico-raciais.

O lazer a partir do final da década de 60 e no decorrer da década de 70 começou a ser discutido com maior ênfase no Brasil, tanto no âmbito acadêmico (ciências sociais, psicologia, comunicação social e educação física) quanto no das organizações governamentais (políticas públicas de lazer). Melo (2003) destaca que “em comum entre essas diferentes reflexões, deve-se ressaltar a compreensão da característica multidisciplinar da temática, bem como a sua consideração como fenômeno a ser entendido como componente da cultura” (p.21)

Neste sentido, Werneck (2000) pontua o lazer:

enquanto uma prática social relacionada às diferentes dimensões de nossa sociedade (tais como o trabalho, a economia, a educação e a política), compreendo o lazer em duas perspectivas: como um direito social, em princípio, proveniente das conquistas dos trabalhadores por um tempo legalmente regulamentado; e como uma possibilidade de produção de cultura, por meio da vivência lúdica de diferentes conteúdos, mobilizada pelo desejo e permeada pelos sentidos de liberdade, autonomia, criatividade e prazer, os quais são coletivamente construídos (p.132).

Visualiza, assim, o lazer enquanto estímulo para os sujeitos empenhados na luta pela conquista de autonomia e pela garantia de um viver digno, ultrapassando as barreiras dos discursos ideológicos opressores e injustos.

¹ Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

² Professor da Rede Pública Estadual Paulista (SEE/SP); Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

³ Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

No entanto, desde o início das discussões, observa-se uma constante incompreensão ao redor da temática, com a dissociação do lazer do âmbito da cultura e atrelamento “simplista” do mesmo, ao esporte, às atividades físicas.

Esta associação pode ser compreendida como apropriação, também do lazer, por uma “indústria cultural” que visa, entre outras coisas, impor necessidades de consumo e padrões de vida, para subordinar diferentes culturas aos princípios impostos por uma cultura reconhecida como dominante.

De acordo com Werneck (2000), “devido às estratégias do marketing de mercado, são criadas necessidades de consumo e impostos novos padrões de vida, os quais atingem profundamente as dimensões do trabalho e do lazer em nossa globalizada sociedade” (p.64).

Para Vieitez (2002), o lazer “combinando-se com a indústria cultural, tornou-se meio generalizado de controle social, caracterizando-se assim como lazer alienado” (p.144).

Tratam-se, assim, estas imposições, de uma verdadeira “invasão cultural”.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esses sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Nesse sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la (FREIRE, 2006, p.173).

Ianni (1993), partindo da perspectiva de nação pertencente à América Latina, indica que há várias nações dentro da nação latino-americana e refere-se à “nação burguesa, dominante, que profere o discurso do poder” e à “nação popular, camponesa e operária, dispersa na sociedade e na geografia”. As diversidades escondem profundas desigualdades e relações de dominação entre elas (p.35).

Tem-se, então, a constituição de dois “pólos”, de um lado os que aprisionam, oprimem e dominam e do outro, os que são aprisionados, oprimidos e dominados.

Deste modo, o condicionamento, a domesticação de uma ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal, aplicada preponderantemente às classes populares, têm a capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer, de fazer a muitos de nós aceitar docilmente discursos fatalistas neoliberais, que proclamam, por exemplo, “ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século” (FREIRE, 2005, p.126).

Para Freire (2005):

faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (...)

Enquanto se sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. (p.83).

De encontro a esta realidade, Dussel (s/d), a partir da construção de um conhecimento filosófico e científico enraizado na experiência, na cultura, na história e nas utopias dos povos periféricos, reconhecendo e apresentando a dominação sofrida pelos povos da América Latina, a partir da opressão – pela matança, pela aculturação –, indica a tomada de consciência para a ruptura, a libertação.

Nesse sentido, Fiori (1986), apresenta a emergência de uma auto-consciência crítica dos povos da América Latina, sendo para isso,

de vital importância uma reflexão comprometida com a práxis da libertação, que nos permita captar, com lucidez e coragem, o sentido último deste processo de conscientização. Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem (p.3).

Pois, "inclusive a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem" (FIORI, 1986, p.6). "As estruturas podem aprisionar o homem ou propiciar sua libertação, porém, quem se liberta é o próprio homem" (FIORI, 1986, p.3) quando toma sua existência em suas mãos, quando protagoniza sua história.

E, no movimento em busca da libertação, é possível verificar o surgimento de movimentos sociais que vêm lutando para que a sociedade possa considerar de maneira adequada as diversas formas e escolhas da vida em sociedade, sem preconceitos, estereótipos e discriminações.

Estas lutas têm contribuído para o questionamento de certas regras e normas, sendo então uma possibilidade de dar um salto de qualidade nas relações sociais e conseqüentemente nas questões que envolvem o lazer, entre elas, o acesso a este.

A exemplo disso é possível observar que os grupos representados pelas "camadas populares" criam resistências traçadas de acordo com suas experiências concretas cotidianas. A resistência, assim, inclui modos de contestar ou de não aceitar o conjunto de máximas estabelecidas para a vida cotidiana. Um espaço para resistência pode, então, ser criado pela dissonância entre as experiências vividas pelos indivíduos e a versão de tais experiências ou de interstícios entre experiência e representação.

Estudos nessa área vêm crescendo ultimamente no Brasil e mostra a força que os grupos das "camadas populares" vem tendo na implementação de políticas públicas de lazer que respeitem gostos, anseios e necessidades da população.

Como afirma Freire (2006), “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (p.90).

Sendo assim, por não poder “dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 2006, p.90-91), as inserções realizadas por nós pesquisadores (que serão o foco da presente oficina), nas temáticas: lazer e relações étnico-raciais; lazer, trabalhadores e processos educativos; lazer e educação popular, consideram sobremaneira a “intencionalidade do sendo-uns-com-os-outros-aomundo” na prática social lazer (GONÇALVES JUNIOR e SANTOS, 2006).

Com esta escolha, fazemos de pronto nosso posicionamento moral para o lazer enquanto prática social com possibilidades de reflexão e/ou mudança em detrimento da alienação e/ou permanência.

Isto porque, entendemos o ser humano de forma integral, o qual faz-se e refaz-se nas relações de intersubjetividade com os outros, tendo como pano de fundo o contexto do mundo. E, somente deste modo, o ser humano vai constituindo sua humanidade e conquistando o mundo, para libertar-se.

REFERÊNCIAS:

DUSSEL, E.D. A pedagógica latino-americana (a AntropológicaII). In: _____. **Para uma ética da Libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, p.153-281, s/d.

FIORI, E.M. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**, v. 11, n. 01, p.03-10, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus Oliveira. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: PUCPR, 2006. v. 1.

IANNI, O.I. Interpretações da história. In: _____. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis: Vozes, 1993. p.9-39.

MELO, V.A. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: IBRASA, 2003.

VIEITEZ, C.G. Marx, o trabalho e evolução do lazer. In: BRUHNS, H.T. (Org.). **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002. p.125-147.

WERNECK, C. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

Oficina 2: Lazer e Educação Ambiental

Cae Rodrigues¹
Janaína de Freitas Munhoz²
Robson Amaral da Silva³

Sinopse: *Discussão entorno das diferentes abordagens que acompanham o histórico conceitual da educação ambiental, da abordagem preservacionista à abordagem crítica, e as relações dessas abordagens com as questões ambientais contemporâneas e com a prática social do lazer, compreendida como imbuída de intencionalidade.*

Palavras-Chaves: lazer; educação ambiental; intencionalidade.

A busca por sinergias entre a educação ambiental e o lazer decorre de dois pontos primordiais: a crise ambiental contemporânea e uma compreensão do fenômeno “lazer” que considere os elementos da motricidade humana, discussão que traz em seu bojo a urgência no aprofundamento de abordagens sobre o entendimento do lazer e do meio ambiente. A carência de estudos sobre essas sinergias justifica o interesse pelo estudo, entendendo-se a relevância científica e social dessas possíveis relações.

A crise ambiental contemporânea é sustentada pela “relação desintegrada entre sociedade e natureza”, fundamentada por uma compreensão de mundo fragmentada, que, estabelecendo uma “diferença hierarquizada”, privilegia o ser humano sobre a natureza, construindo uma “lógica de dominação” (GUIMARÃES, 2004, p.26). Diante de tal quadro, Guattari alerta que “paralelamente a tais perturbações, os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração” (1990, p.7).

Segundo Sá,

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar.

Esta visão particularista e fragmentada do ser humano tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social (2005, p.247).

Um existir no mundo focando a parte, e não o todo, prevalecendo o sectarismo, o individualismo, a competição exacerbada, a desigualdade, a violência, a “perda da afetividade,

¹ Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

² Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Especialista em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³ Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Especializando em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

do amor, da capacidade de se relacionar do um com o outro (social), do um com o mundo (ambiental), denotando a crise socioambiental que é de um modelo de sociedade e seus paradigmas” (GUIMARÃES, 2004, p.26), um modelo de sociedade contemporâneo.

A educação ambiental alicerçada nessa visão de mundo, que foca na parte velando pela “totalidade em suas complexas relações”, que compreende a realidade de forma fragmentada, simplificada, “perdendo a riqueza da relação”, é o que Guimarães denomina de educação ambiental conservadora (2004). Uma educação individualista e comportamentalista, que busca a transformação do indivíduo pela transmissão de conhecimento do(a) sábio(a) educador(a) para o(a) educando(a) que nada sabe, um exemplo perfeito da “educação bancária” descrita por Paulo Freire, pela qual “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]” (FREIRE, 1987, p.58).

Uma educação que se fundamenta na lógica simplista que compreende a sociedade como o “resultado da soma de seus indivíduos”, quando, na verdade, a realidade complexa não pode ser reduzida a “soma das partes como totalidade”, pois a educação é “relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo” (GUIMARÃES, 2004, p. 27). Ao se abrir para o mundo e aos outros, o indivíduo confirma-se inquietação, curiosidade, “inconclusão em permanente movimento”, inaugurando com seu gesto a “relação dialógica” (FREIRE, 1996). O ato de ensinar está fundado nessa relação dialógica, que se estabelece como uma ponte entre o ensinar e o aprender (FREIRE, 2005).

Cascino afirma que muitos(as) educadores(as) que se preocupam com os problemas ambientalistas concordam que a educação ambiental ocorre por meio de atividades voltadas à formação de uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista, ou seja, uma consciência restrita a aspectos naturalistas, “que considera o espaço natural ‘fora’ do meio urbano, independente dos meios socioculturais produzidos pelas populações” (2000, p.53). Por outro lado, algumas abordagens pedagógicas pós-modernas estão “preocupadas em relacionar os problemas do uso dos recursos naturais e dos equilíbrios dos ecossistemas naturais - a degradação do meio natural - às complexas formas de produção do cotidiano contemporâneo” (CASCINO, 2000, p.54). O autor completa:

Hoje, portanto, podemos entender EA como um momento da educação que privilegia uma compreensão dos ambientes de maneira não excludente, não maniqueísta. Ou seja, que privilegia as relações democráticas que respeitam o indivíduo e o grupo, buscando na reapropriação da natureza pelo homem a reconstrução de valores em ambos, permitindo que novas necessidades coexistam no respeito e na harmonia, no conflito e na incorporação das divergências, no constante encontro/desencontro promovido pelo diálogo (CASCINO, 2000, p.60).

Essa busca permanente que os homens fazem no mundo “em que e com que” estão, uns com os outros, essa busca pelo “Ser Mais” (FREIRE, 1992, p.23), compreende uma outra

educação, uma visão que contrapõe na base os pilares da educação conservadora, uma educação problematizadora, uma educação libertadora, uma educação especificamente humana, uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Na Educação Ambiental, em meio à crise ambiental contemporânea, surgem novas propostas que caminham ao encontro dessa educação democrática⁴. Porém, essas novas abordagens não aparecem como evoluções conceituais de algo que era anteriormente conservador, mas surgem como visões que, partindo de outros referenciais teóricos, contrapõem a educação conservadora por “[...] subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa” (GUIMARÃES, 2004, p.27)⁵.

Nesse sentido, surgem a educação ambiental crítica, a ecopedagogia, a educação ambiental transformadora, a alfabetização ecológica, abordagens discutidas por diferentes autores no livro organizado pelo Ministério do Meio Ambiente “Identidades da educação ambiental brasileira”. Todas essas abordagens possuem um ponto comum: pilares construídos a partir da educação crítica, enraizados nos “[...] ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação” (CARVALHO, 2004, p.18), ideais defendidos e em grande parte construídos pelo educador Paulo Freire.

Considerar uma educação ambiental alicerçada na perspectiva crítica da educação significa compreender ações que buscam superar a mera transmissão de conhecimentos considerados “ecologicamente corretos”, ou ações de sensibilização ambiental que objetivam apenas envolver afetivamente o indivíduo com as causas ambientais, ações que predominam, por exemplo, em práticas de lazer na natureza. Essas ações tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, porém, na maioria das vezes, não se preocupam em buscar uma contextualização com a realidade socioambiental dos(as) participantes das práticas de lazer na natureza, permanecendo assim presa a ‘armadilha paradigmática’ (GUIMARÃES, 2004, p.31).

Considerar uma educação ambiental que compreende os princípios de uma educação democrática significa trabalhar com conteúdos significativos para o indivíduo, conteúdos que estejam relacionados com a comunidade na qual ele(a) está inserido(a); significa defender a “relevância das vivências, das atitudes e dos valores”, todas marcas da pedagogia freireana (AVANZI, 2004, p.42).

⁴ Para Freire (1992), uma educação democrática tem como base a relação dialógica entre o(a) educando(a) e o(a) educador(a), relação que deve ser exercitada na arte do raciocínio crítico, e num ensinar e aprender que, baseando-se no diálogo e na reflexão crítica, supere a simples transmissão de conhecimento.

⁵ Apesar de discordar da norma culta da língua, o autor utiliza-se da expressão “socioambiental” buscando superar a tendência fragmentária, dualista e dicotômica presente na sociedade, na tentativa de dar um sentido para essa expressão “[...] com a idéia de que as questões sociais e ambientais da atualidade encontram-se imbricadas em sua gênese e que as conseqüências manifestam essa interposição em sua concretude” (GUIMARÃES, 2004, p.25).

Porém, as práticas de lazer na natureza, como, por exemplo, práticas de “esportes radicais” ou “esportes na natureza” ou atividades de sensibilização pelo meio, têm se aproximado de uma visão simplista de educação ambiental, herança deixada por políticas preservacionistas, pois apóiam-se numa visão de natureza como “meio natural” ou “original”, um meio externo ao ser humano e distante da realidade cotidiana urbana. Espera-se por meio dessas práticas que, pelo contato com a natureza, o indivíduo crie uma consciência de preservação pelo meio, protegendo o lugar onde desenvolve suas práticas esportivas ou de lazer. Há realmente uma probabilidade grande disso ocorrer, porém essa abordagem é relativamente simplista comparada às possibilidades vinculadas às abordagens mais críticas de educação ambiental.

Simplista porque se prende, na maior parte, às atividades realizadas na natureza “original”, ou “meio natural”, uma visão que considera uma natureza distante, sem influência do ser humano, desconsiderando uma visão mais ampla e não segmentada de natureza, visão na qual o ser humano não está na natureza, mas é natureza, e as interferências e transformações resultantes das relações dos homens e mulheres *sendo-com-os-outros-no-mundo* também são parte dessa natureza. Além disso, propõe práticas para uma sensibilização ambiental que, no geral, não estão associadas às raízes dos problemas ambientais, tornando-se atividades desvinculadas do significado maior da sustentabilidade, da transformação de uma realidade que é complexa, e de um contexto que é mais amplo, o da coletividade.

Simplista porque, ao considerar a natureza somente como um meio para a sensibilização ambiental, pode estar reproduzindo e legitimando uma visão que mais interessa ao mercado de consumo do que à educação ambiental. Nas últimas décadas constata-se um grande crescimento da procura pelas práticas fora do meio urbano, conseqüente do grande crescimento do turismo (associado ao aumento do “tempo de não trabalho” ou “tempo disponível”⁶, ao incentivo governamental para essas práticas, e aos avanços tecnológicos, como os de comunicação e de transporte) e da criação de um “imaginário de modernidade e saúde” associado, em grande parte pela mídia, a essas práticas (SAMPAIO, 2006, p. 98).

O problema é que as práticas vinculadas a esse bombardeio publicitário, que apresenta e vende o “meio natural” como espaço alternativo, são oferecidas como “mercadoria” ou como um elemento “compensatório” para a vida estressante do meio urbano, distantes de uma concepção ligada aos princípios da educação ambiental (SAMPAIO, 2006). Conseqüentemente, o indivíduo vivencia essas práticas como uma fuga de sua realidade cotidiana, desprezando o potencial maior dessa atividade: a possibilidade de reconhecer-se enquanto natureza e de incorporar os valores da educação ambiental para seu cotidiano urbano. Além disso, a utilização

⁶ Conceitos utilizados por diversos autores para caracterizar o tempo em que o indivíduo não está comprometido com o trabalho (MARCELLINO, 2000; KISHIMOTO, 1999; DE DECCA, 2002; PINTO, 2001).

de terminologias como “ecoturismo”, “turismo ecológico”, “turismo sustentável” oferecem uma legitimação a esse mercado, que, dessa maneira, assume um “status” de modernidade e de comprometimento com os princípios da sustentabilidade (SAMPAIO, 2006). Marcellino (2000) destaca que:

...a observação da prática do lazer na sociedade moderna é marcada por fortes componentes de produtividade. Valoriza-se a “performance”, o produto e não o processo de vivência que lhe dá origem; estimula-se a prática compulsória de atividades denotadoras de moda ou “status” (p.28).

Tais formas de compreender o lazer desprezam aspectos fundamentais de sua historicidade, assim como de valores associados às possibilidades de descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social dos seres humanos. Mas talvez o aspecto mais preocupante dessa abordagem seja a questão de que despreza o potencial de um possível caminho para a educação ambiental por meio dessas atividades de lazer, caminho que se abre pelo reconhecimento da relevância da motricidade humana na formação da identidade do indivíduo, e as possíveis relações dessa educação corporal para uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória.

Uma vez que o ser humano não está na natureza, ele é natureza, a educação ambiental começa nas relações imbuídas na educação corporal, relações pela qual o ser humano, enquanto sujeito histórico, deve ultrapassar o viver, deve existir, que é mais do que estar no mundo, é estar com ele, numa “dialogação eterna” do ser humano com o ser humano, do ser humano com o mundo (FREIRE, 2000). Segundo Sampaio (2006), “o primeiro ambiente no qual vivemos é nossa corporeidade e a partir dela fazemos nossa experiência de ser no mundo” (p.96). O corpo é tempo, é motricidade, é fala, é espaço, não é o “[...] simples resultado das associações estabelecidas no decorrer da experiência, mas uma tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.143).

Se o ser humano vive uma crise ambiental contemporânea, isso está muito evidente também nesse primeiro ambiente, sua corporeidade. Se o homem e a mulher são natureza, devem se enxergar como natureza, o que dizer para aqueles que representam a maioria da população mundial, os que vivem na pobreza, os que vivem na miséria. Como poderá esse homem e essa mulher profetizar ser mais do que lhe representa o espelho de sua corporeidade, o espelho de seu ambiente. O que dizer de uma natureza humana marcada por guerras cada vez mais injustificáveis e covardes, pela morte que já não causa tanto espanto, pela fragilidade de um sentimento de inépcia perante crianças subnutridas, armadas ou se prostituindo, e pelo aparente descaso conseqüente da regularidade cotidiana dessas imagens, o que "constitui um grande perigo para todos, quando o que era chocante deixa de escandalizar" (GREENE, 2003, p.198). Uma natureza humana cada vez mais populosa, marcada pela crescente escassez de

recursos naturais, pela escassez de água limpa, de comida. E do outro lado, da natureza de homens e mulheres que não sofrem com a miséria, mas estão cada vez mais susceptíveis às epidemias do novo século, as doenças relacionadas ao estresse, à obesidade, à poluição, ao consumo de drogas, uma natureza forçadamente hipocondríaca de um remédio em comum: o consumo.

Ao mesmo tempo em que há uma crescente pressão em relação ao consumo de uma natureza que é produto, comerciada por meio de pacotes de “ecoturismo” ou de “turismo ecológico”, há também uma crescente pressão pelo aperfeiçoamento de um corpo que também se tornou produto. Ao mesmo tempo em que o mercado lança equipamentos cada vez mais sofisticados para a prática de esportes ou mesmo para um passeio contemplativo na natureza, encontram-se mais e dos mais diversos produtos de embelezamento estético do corpo, academias cada vez mais especializadas em programas de emagrecimento milagrosos, cirurgias estéticas, etc.

Uma crise sustentada por um jogo de contradições. Um estilo de vida cada vez mais ligado a um veículo de comunicação em massa que, ao mesmo tempo em que promove um bombardeio de propagandas que incentivam o consumo de todos os tipos de produtos, urge pela preservação e conservação do meio ambiente. Ao mesmo tempo em que, por meio de uma generalização globalizada, hospeda o princípio do consumo de produtos mais calóricos (refrigerantes, lanches, comidas embaladas ou compradas nos *fast foods*), alenta uma padronização estética de um corpo esbelto, pela veiculação de imagens de modelos e estrelas da televisão e do esporte em programas televisivos e propagandas (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Para romper essa crise muito se fala sobre a importância da “conscientização ambiental”, mas a consciência não pode ser vista isoladamente, como algo que pode ser moldada de acordo com os valores requisitados, pois “[...] a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.192). Corpo que é nosso “ancoradouro em um mundo”, que, pelo movimento, relaciona-se com um espaço que não é “vazio”, o que nos permite compreender a motricidade enquanto “intencionalidade original” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.192), e mais, virtualidade de um movimento onde há não só intencionalidade, mas também abertura e relação (SÉRGIO, 1999).

Uma educação alicerçada na aliança entre a corporeidade em movimento e a transdisciplinaridade em relação ao meio ambiente significa o reconhecimento e a inCORPOração dos problemas ambientais, o que significa que o indivíduo não só compreenda quais são os problemas ambientais contemporâneos, mas reconheça-os enquanto problemas que são seus.

É dessa maneira que a educação ambiental pode ser uma educação igualitária dentro de um sistema que tem na desigualdade social um propósito pré-estabelecido. “A Educação

Ambiental tem que mostrar que a luta pelo meio ambiente é uma luta pela igualdade, e que a luta pela igualdade é uma luta pela democracia” (LEROY e PACHECO, 2005, p.134). Igualitária porque as questões ambientais são problemas comuns para todos no planeta. Para os que vivem na miséria, mas que, reconhecendo e incorporando os problemas ambientais que os cercam como problemas que são seus, e assim buscando superá-los, podem sim profetizar ser mais do que lhe representa o espelho de sua corporeidade, percebendo-se enquanto corporeidade que pode mudar, podem sim profetizar ser mais do que lhe representa o espelho de seu ambiente, percebendo-se enquanto espaço e tempo em transformação constante. “Deve-se considerar o cidadão como um ser em processo de mutação e transformação contínua e, também, considerar que sua relação com o espaço não se detém somente na visualização dos espaços geográficos, mas nas vivências concretas no interior deste espaço” (RECHIA, 2001, p.131).

Para os que não vivem na miséria, mas são hipocondríacos do consumo, mas que, refletindo sobre seu propósito existencial, sobre a frivolidade do consumo desnecessário, sobre a nulidade de uma *fast life*, regada por um tempo marcado pelo relógio e não pelo corpo, marcada pelo comer mal, pelo fazer muito (mas se movimentando pouco), pelo contemplar pouco, pelo sobreviver, pelo pouco viver, percebendo-se enquanto corporeidade que descobre na experiência particular do existir enquanto natureza algo muito mais significativo do que as nugacidades vaidosas do consumo excessivo, percebendo-se não enquanto produto, mas enquanto historicidade, enquanto indivíduos que “[...] se transformam historicamente em sujeitos de seus corpos e de suas ações” (VILLAVERDE, 2001, p.113), podem escapar das armadilhas desse *way of life*, evitando em parte as epidemias contemporâneas relacionadas ao comer mal e movimentar-se pouco (obesidade, doenças relacionadas a déficits alimentares e ao sedentarismo), ao fazer muito e contemplar pouco, ao sobreviver e pouco viver (todos os malefícios relacionados ao estresse).

Eis o que poderia ser uma nova concepção de viver como partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contexto regidos cada vez mais pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade. Por tudo aquilo que sonha construir os caminhos em direção ao “mundo da vida”. O justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado (BRANDÃO, 2005, p.91).

Enfim, uma educação ambiental igualitária porque busca um reconhecimento comum a todos: o sentimento de que não vive numa natureza que é distante, mas que é natureza em sua própria corporeidade. Natureza inclusive marcada por uma fragilidade espantosa, susceptível a uma infinidade de causalidades que podem, a qualquer momento, por fim a sua existência.

Como bem lembra Sagan, “we are a grain of sand in a cosmic ocean”⁷ (1974, p.XI). Educação ambiental que é muito mais do que uma visão de mundo, é um estar no mundo, um existir no mundo, enquanto natureza, enquanto natureza frágil.

Uma educação ambiental que, ao ser crítica, espera, em relação às questões ambientais, muito mais do que o simples conhecimento sobre a atual crise ambiental contemporânea, espera o reconhecimento e a inCORPOração dessa crise como parte do ser homem, como parte do ser mulher. Espera mais do que ações “ambientalmente corretas” para a preservação de uma natureza distante, espera uma educação que busca romper os paradigmas sustentados pela relação dicotômica entre ser humano e natureza. Uma educação ambiental pelo “perceber”, definida por Merleau-Ponty, durante a *Société Française de Philosophie*, como “tornar presente qualquer coisa, com a ajuda do corpo” (apud SÉRGIO, 2003).

Isso porque “eu não sou um sujeito isolado, sem mundo, mas sim nele ancorado, por meio de meu corpo, e dele faço o horizonte no qual me comunico perceptivamente com as coisas” (TREBELS, 2003, p. 259). Uma educação ambiental que, considerando o potencial educativo do lazer e as possibilidades de contestação e mudança de atitudes, permita ao indivíduo perceber-se enquanto motricidade, enquanto movimento, que é linguagem de comunicação com o mundo, enquanto consciência, enquanto tempo e espaço, enquanto intencionalidade original, enquanto natureza, e mais, enquanto natureza frágil. Enfim, uma educação para a vida.

Referências

AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p.85-91.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004. p.13-24.

CASCINO, F. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: Senac, 2000.

DE DECCA, E. S. E. P. Thompson: tempo e lazer nas sociedades modernas. In: BRUHNS, H. T. **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Chronos, 2002. p.50-73.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁷ Somos um grão de areia em um oceano cósmico.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Cultura corporal:** alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade. São Carlos: Edufscar, 2003. (Série Apontamentos).

GREENE, G. **Nosso homem em Havana.** Rio de Janeiro; São Paulo: O Globo, 2003. (Série Biblioteca Folha, v.20).

GUATTARI, F. **As três ecologias.** Campinas: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004. p.25-34.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEROY, J. P.; PACHECO, T. Democracia. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p.129-140.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação.** 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINTO, L. M. S. M. Dicionário crítico da educação: lazer. **Presença Pedagógica**, v.7, n.40, p.90-93, 2001.

RECHIA, S. Espaço urbano: do controle à liberdade. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.). **Representações do lúdico:** II ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas: Autores Associados, 2001. p.123-135. (Coleção Educação Física e Esportes).

SÁ, L. M. Pertencimento. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p.247-256.

SAGAN, C. **Broca's brain.** New York: Ballantine books, 1974.

SAMPAIO, T. M. V. Educação física, lazer e meio ambiente: desafios da relação ser humano e ecossistema. In: MARCO, A. (Org.). **Educação Física:** cultura e sociedade. Campinas: Papirus Editora, 2006.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M. et. al. **O sentido e a acção.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.11-30. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. Ciência da motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 2003, São Carlos, **Anais...** São Carlos: 2003.

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**, v.21, n.01, p.249-267, jan./jun. 2003.

VILLAVERDE, S. Corpo, lazer e natureza: elementos para uma discussão ética. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Orgs.). **Representações do lúdico: II ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.105-122. (Coleção Educação Física e Esportes).

Oficina 3 - Danças Circulares Sagradas na América Latina

Yara Aparecida Couto¹

Sinopse: *Fundamentado em estratégias pedagógicas que enfatizam princípios e conceitos das Danças Circulares Sagradas na América Latina. Essa ênfase se dará a partir do reconhecimento da dança como um campo integrado às artes, às manifestações milenares, permitindo aflorar crenças, mitos, símbolos coletivos, nos seus gestos interpretativos e expressivos; uma vivência lúdica e criativa, da beleza, dos corpos, dos ritmos, gestos e olhares, que evocam a essência humana.*

Palavras-chaves: danças circulares sagradas; educação; cultura corporal; América Latina.

Desde os primórdios da humanidade a dança sempre esteve presente na vida dos homens e mulheres, provocando grandes transformações na cultura, na comunicação e no movimento humano. Os seres humanos descobriam novas formas gestuais de seus corpos através da observação das mudanças na natureza, da sutileza dos movimentos em animais ou até mesmo dos fenômenos naturais. A princípio, o movimento era motivado por impulsos religiosos, profanos, fúnebres, guerreiros, como ritual e também como importante instrumento de transferência cultural. A associação dos movimentos aos seus significados funcionais de sobrevivência foi se modificando ao longo da história (ELMERICH, 1987).

A dança, um dos conteúdos da cultura corporal, tem um papel fundamental na produção de cultura, pois sempre foi e ainda é uma maneira de expressão humana. Arqueólogos, paleontólogos, antropólogos e historiadores nos indicam que a dança deixa marcas de sua passagem na história da humanidade. Os mais antigos documentos coreográficos revelam a dança como primeira manifestação lúdica e expressiva da arte humana. Esses registros do comportamento humano emergem vivos há mais de trezentos séculos, conforme adverte o folclorista e escritor Câmara Cascudo (2004). Instrumentos de pedra, utensílios de barro, pinturas rupestres e restos de rituais pesquisados, de acordo com esses especialistas, nos levam a compreender um pouco mais a essência e o mistério do humano, sua busca original pela arte, religião e, até mesmo, pelo desenvolvimento científico.

As danças circulares são manifestações da criatividade coletiva e através delas podemos reafirmar a possibilidade de reabrirmo-nos para as configurações coletivas nas diferentes culturas do mundo. Além de novas celebrações, as danças foram, primeiramente, veículos de uma sabedoria que sobreviveu a mudanças de linguagem, localização, religião e nacionalidade por

¹ Professora do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar); Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

centenas e até milhares de anos. Nos dias de hoje representam uma retomada de antigas formas de expressão de diferentes povos e culturas, acrescidas de novas criações, coreografias, ritmos e significações próprias de homens e mulheres inseridos na realidade atual. Uma vez que a maioria delas está ligada à história dos povos, trazem na sua essência a qualidade de estimular a socialização e de resgatar o caráter participativo e a união de todos os indivíduos, sem distinção ou hierarquia (WOSIEN, 2000). Como fonte de conhecimento, coloca-nos em contato com uma linguagem completa e complexa, proveniente da única propriedade verdadeira e inseparável de que o ser humano dispõe para manifestar sua essência, sua cultura, sua história, sua beleza: o corpo!

Contudo, em séculos recentes a civilização européia perdeu contato com a sustentabilidade ambiental, cultural, ética e, em lugar disso, lamentavelmente, tornou-se sinônimo de forças de colonização e exploração. O processo vivido principalmente pelas civilizações ocidentais avançadas colaborou para a decadência das práticas culturais tradicionais, como as danças sagradas, tanto marcadas pela repressão do corpo, formalizando uma dissociação profunda entre mente e corpo, como pela racionalização, industrialização e crescimento urbano, que foram fatores, que pouco a pouco encaminharam a vida das pessoas, de modo a se distanciarem do sentido mais profundo de convivência e coroamento da vida pela dança.

Na atualidade perdemos nossa ligação com a terra, com o ato de comungar coletivamente rituais de passagem, como o de plantar, semear, colher, o do nascimento, da morte, da celebração da vida, entre outros. Com isso a vivência do ser humano cada vez mais se dissocia do mundo, das suas raízes, das vivências lúdicas, expressivas e coletivas, havendo um constante movimento de distanciamento e desconhecimento do nosso patrimônio cultural.

Percebemos que há transformações ocorridas na configuração da dança ao longo do tempo, influenciada também por conexões contextuais entre a dança e as outras áreas da cultura. No entanto, reencantar o conhecimento das civilizações desaparecidas, ou de povos marginalizados, no grande movimento da globalização é uma possibilidade de aprofundar a compreensão da humanidade em seu maior sentido.

As pesquisas de campo são de fundamental importância para reconhecer a rica sabedoria das danças nos gestos e atos mais simples dessas culturas, que celebram a vida através de rituais, os quais estabelecem contato, elos, com sua herança ancestral e memória arcaica. Além do mais, como procuramos aprendê-las e compreendê-las, e acima de tudo dançá-las com alegria, entusiasmo e celebração, estamos ajudando a mantê-las vivas e com elas um mundo de sabedoria.

O reconhecimento da presença de diferentes culturas, africana, indígena, européia, suas crenças e saberes, práticas e hábitos culturais, na contínua constituição de nosso patrimônio, da

nossa identidade, muito oscilaram entre intolerâncias, desqualificações, purificações, folclorização de suas expressões, atividades e exercícios que promoveram perspectivas pacificadoras e legados tranqüilizadores, como ocorreu na formação cultural de nosso povo, e que ainda pode ser verificada (ANTONACCI, 2006). No entanto, as raízes afro-indígenas permanecem vitais em nosso patrimônio cultural. Elas se concentram em autos populares, com também em múltiplas manifestações, entrelaçando elementos culturais convergentes em termos de motivos, cenas, enredo dramático, intercalado de bailados, cantos, danças, bem como elementos históricos e lúdicos brasileiros.

Entretanto, temos a cultura latina a qual nos revela a importância das histórias fundadas sobre as descobertas arqueológicas e antropológicas dos povos indígenas. Essas arqueologias mostram em diversas expressões a evolução e o desenvolvimento humano, sendo verificado tanto nos costumes, hábitos, presentes na culinária, vestimentas, artesanatos, instrumentos musicais, danças folclóricas, música, obras de arte, como por meio da tecelagem, agricultura, atividades religiosas, ritual sagrado, entre outros temas, como os instrumentos de manuseio ao trabalho, artesanato, expressões marcadas pelas suas tradições religiosas, arquitetônicas e artísticas, compondo, assim, um extenso cenário de produção e criação humana. Vale salientar a importância de recuperar e valorizar esse rico conhecimento!

Sem dúvida ainda hoje há uma forte identidade cultural, característica dos países latinos, e que pode ser constatado nas manifestações do seu povo. Percorrer esse rico universo cultural revela-nos que a crença do povo ainda resiste aos nossos dias, aos nossos valores pós-modernos. O passado arcaico dessas civilizações está muito presente na vida das pessoas, são memórias vivas que são ressignificadas no dia-a-dia dessa nação; pois que culturalmente ensinaram-nos formas de cultivar a terra, curar doenças e o modo de vida entrelaçada à terra que herdaram.

A cultura ameríndia na América Latina e suas origens revelam um povo que ainda cultua suas crenças nos antepassados, na tradição, na forte relação com as forças da natureza, e que são revividas e cultuadas através dos mitos de criação, dos rituais sagrados e do trabalho, da própria vida e história desse povo. Uma civilização em que a religião, história, arte e educação se interpõem, configurando uma cultura provedora e alimentada pelos mitos e tradições, que tecem um grande conhecimento cultural, marcado pelas origens e raízes dessa civilização, e as quais compõem hoje sua própria contemporaneidade.

Nesse momento há que se refletir sobre a importância de nossa herança cultural, de nossas origens, em que nos perguntamos: onde estão nossas referências culturais, que nos mediam nesse mundo globalizado? Quais são as nossas tradições culturais comungadas nos nossos dias? São afro-indígenas, européias e/ou latino-americanas? O que sabemos e

manifestamos das nossas tradições? Nós a conhecemos pelas nossas próprias experiências coletivas? Quais são as nossas manifestações culturais pós-modernas? Será que a forte existência de valores próprios de nossa cultura poderia ajudar-nos a encontrar um equilíbrio de identidade, não se submetendo, mas resistindo em parte, a essa deterioração que o consumo provoca em nossos desejos? E mais, qual a cultura que estamos engendrando e formalizando nos dias de hoje?

Hoje nos confrontamos com novos paradigmas estabelecidos pelo conhecimento científico, pela incessante transformação da vida das pessoas no acesso a informações e tecnologias, que desencadeiam cada vez mais nova postura, comportamentos e uma outra ética. A elaboração deste processo, de vivência plena, una e originária, exige o encontro de outros pressupostos, que permitam a integração desse conhecimento. Entretanto, explorar novos caminhos pela rica diversidade cultural manifestada, aproximando, relacionando, contrapondo, reafirmando, mobilizando conhecimentos, é o que enriquece, conduzindo-nos a aproximar-nos de nossas origens, raízes, como de conhecer outras realidades, delineando, assim, novas oportunidades para nos consagrarmos como “seres humanos” potencialmente criativos.

A educação transcende a perspectiva de mera transmissora de instrumentos utilitários direcionados ao sucesso profissional, ou somente à formação técnica com bases fragmentadas, pois o pensamento não concebe o fechamento da vida em um sistema único. Ela pode, sim, encaminhar-se a partir de tudo o que construímos e elaboramos, o que faz necessário valorizar a diversidade cultural e desenvolver também a criatividade; um processo educativo na formação e apropriação humana.

Nesse sentido, ampliar horizontes culturais, geralmente muito restritos, pode ser um meio de explorar novos conhecimentos sobre civilizações e culturas ignoradas, presentes em nossa arqueologia, antropologia, memória ancestral. Não se trata da persistente perpetuação ou imobilização do passado, mas, sim, da valorização do que gerações anteriores realizaram, caminhos estes que permitem traçar a possibilidade de revelar a riqueza e a expansão da dança e da educação: um encontro entre dança e educação, entre fazer/saber e os vestígios do conhecimento humano, compondo, assim, nosso real e verdadeiro patrimônio cultural, fonte de mobilização para a aprendizagem, transmissão de conhecimento e saber.

Neste caminho sensível a Dança pode ser considerada um conhecimento constitutivo das artes e pode ser contemplada como forma de linguagem e como manifestação cultural. Tudo isto nos leva de volta às Danças Circulares Sagradas. Essas danças referem-se às Danças Populares de todas as regiões do mundo; assim como os cantos tradicionais e junto com eles, elas têm o poder dos costumes, que se transmitem de geração para geração. Além do seu ritmo próprio, este ritmo que transmitimos à terra com os pés e com o corpo, há nelas o poder do ritmo das gerações

sucessivas, que as retomam pelo poder dos gestos mil vezes repetidos, ritualisticamente e fervorosamente. As danças carregam a marca celular e memória instintiva de todos que se foram antes, dançando estes mesmos passos e rituais. Nesse sentido todos somos dançarinos, considerando que o verbo dançar em grego *orce-omai* (orque-omai) é derivado de *or-numi* (or-numi), cujo significado é fazer levantar, despertar, fazer nascer (LORTHIOIS, 1998)!

Além do mais a autora e pesquisadora Antonacci aponta em seu texto “*Tempos e Histórias Silenciados*” (2006), a importância e o potencial, que ritmo e dança assumem na constituição de identidades, preservação e transmissão de costumes e tradições pelos movimentos. A configuração espacial na dinâmica da dança, de sensibilidade corporal memorizada, mostra-nos necessário pesquisar modos de expressão, comunicação e preservação de memórias culturais, uma vez que compõem, assim, universos: lúdico, ritualístico, festivo, traços de força, orgulho, criatividade ou vontade, em que poderá realizar-se uma educação do “eu” inteiro - corpo e espírito, inteligência, emoções e sensibilidade - a totalidade e integridade humanas.

De modo que, o elemento lúdico revelado e reafirmado pelas expressões humanas, possibilita ampliar o campo de argumentações e de significados, são momentos reveladores! E quando comungado coletivamente em encontros, festas, e até mesmo no trabalho, entre tantas outras possibilidades humanas, configura-se corpos e rituais como monumentos históricos nas transmissões de tradições, crenças, valores e conhecimentos.

Nas danças circulares sagradas há um espaço lúdico, para que as pessoas integrem-se como partes de uma totalidade, que se une em roda; o corpo na dança, no contato com o sagrado, com as raízes, a vivência lúdica da beleza, dos símbolos. Pois, há nelas uma perspectiva de múltiplas manifestações culturais, sendo traçadas em cada ritmo, gesto, passo, movimento, símbolo, cultura, linguagem mítica, identidade cultural, encaminhando, assim, um espaço lúdico e criativo de adaptabilidade, equilíbrio, sensibilidade e abertura ao desconhecido, sempre de modo pleno de sentido, significado e de forma festiva, como sugere Wosien (2000).

Este mestre das danças reforça, mais uma vez, que a dança pode revelar um momento de vivência plena e unificada! Mesmo porque, e não por acaso, a tradição cultural das gerações, na simplicidade dos movimentos e padrões básicos da dança, repetidos através do tempo, abre uma continuidade de seu potencial criativo e do fluxo incessante da vida, que não cessa de produzir a si própria das mais diversas e diferentes formas, expressões e sentidos!

Referências

ANTONACCI, Maria Antonieta. Tempos e histórias silenciados. **PUCviva**. São Paulo, ano 7, n. 28, p.6-11. out/dez, 2006. (ISSN 1806-3667).

CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e cultura**: pesquisas e notas de etnografia geral. São Paulo: Global, 2004. 726p. (ISBN 85-260-0873-0).

ELMERICH, Luis. **História da dança**. 4ªed. São Paulo: Nacional, 1987. 360p.

LORTHIOIS, Celine. As danças circulares na roda da vida. In: RAMOS, R.C.L. (Org.). **Danças circulares sagradas**: uma proposta de educação e cura. São Paulo: TRIOM/ Faculdade Anhembi Morumbi, 1998. p.27-41. (ISBN 85-85464-16-X).

WOSIEN, Bernhard. **Dança**: um caminho para a totalidade. Trad. Maria Leonor Radenbach e Raphael de Haro Júnior. São Paulo: TRIOM, 2000. 157p. (ISBN 85-85464-35-6).

Oficina 4 - Danças Populares Brasileiras

Vivian Parreira da Silva¹
Mariela Pinheiro Alves Cardoso²

Sinopse: *Na arte popular as diferentes expressões encontram-se amalgamadas. Movimento, voz, músicas, instrumentos de percussão e objetos simbólicos ou alegóricos fazem parte de uma mesma expressão. Desta forma esta Oficina se orienta pelos processos de criação tendo como base às manifestações da cultura popular brasileira. Trabalharemos as danças populares brasileiras, particularmente o cacuriá e o coco. Por meio destas danças, perceberemos possibilidades de expressão do nosso corpo. É o corpo que percebe o mundo e dialoga com ele. É o corpo afetivo e dinâmico, capaz de se expressar também por meio dos ritmos, das danças, do improviso, da criação, da relação com o outro, do convívio em grupo enfim as expressões individuais são valorizadas e convidadas a compor o todo. Todo mundo dança junto.*

Palavras-chaves: danças populares brasileiras; educação; cultura corporal; cultura popular.

Introdução

Na arte popular as diferentes maneiras de expressões encontram-se amalgamadas. Movimento, voz, músicas, instrumentos de percussão e objetos simbólicos ou alegóricos fazem parte de uma mesma expressão. Desta forma, tanto a observação quanto a prática desta arte devem considerar esta multiplicidade de linguagens desde o princípio, porque a simultaneidade de ações exige prática constante. Esta premissa é básica para a apreensão da arte popular, bem como para constituir uma identidade que permita acrescentar ao repertório tradicional as variações pessoais. Na cultura popular, as variações são uma forma de ampliar o repertório e exercitar a criatividade.

As apresentações do GiraFulô são, no nosso entendimento, celebrações nas quais o público é convidado a participar e celebrar conosco por meio do canto, da dança e da interatividade a alegria, e a ludicidade da vida. Desta maneira aproximamos o ver do fazer. Também nas oficinas e na prática cotidiana a arte se aproxima da educação e a educação é abordada como um meio para trocar conhecimentos e sensibilizar para as diferentes maneiras de se compreender o mundo.

¹ Coordenadora do grupo de dança GiraFulô; Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF).

² Membro do grupo de dança GiraFulô; Licencianda em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos (CEF/UFSCar); Membro do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF).

O estudo da dança em nosso trabalho se dá no dançar junto no grupo e no convívio. As diferenças são superadas por meio da atuação do grupo em situações diversas, nas quais as danças se adaptam de forma crítica, lúdica e ousada. Interagimos com o contexto sócio político cultural, participando e propondo eventos nos quais cada indivíduo tem a oportunidade de agir e reagir, mostrar e perceber, criar e trocar expressões. Estes aspectos podem ser observados no cotidiano no grupo em relação às experiências que cada um traz consigo, no GiraFulô a experiência individual é importante e essencial para que possamos construir um trabalho legítimo e com a “nossa cara”. A partir do conhecimento de cada um surgem músicas compostas pelos integrantes do grupo, assim como as coreografias que são criadas coletivamente.

Cultura Popular

A partir das práticas e pesquisas na cultura popular, por meio das danças, podemos perceber variadas formas de se traduzir e perceber a cultura popular por isso aqui a compreendemos não como um conceito formatado e direcionado aos saberes acadêmicos, mas como uma dimensão do fazer cultural, ou seja, um tecido de perspectivas que expressa diferentes pontos de vista, informações, conhecimento, práticas e crenças. Nesta abordagem somos todos, em maior ou menor grau, praticantes da cultura popular. O primeiro passo, portanto, é cada um perceber suas expressões culturais, perceber os outros e ampliar o conhecimento em todas as dimensões da cultura, inclusive na dimensão popular.

O Corpo

O corpo do qual falamos é o corpo sensível que percebe o mundo e dialoga com ele. É o corpo afetivo e dinâmico, capaz de se expressar e dialogar com o mundo. O corpo humano tem muitas possibilidades de movimentação. Conhecer estas possibilidades, assim como suas limitações por meio das danças brasileiras permite organizar os movimentos que expressam a identidade de um grupo.

Flexionar-estender, levantar-descer, inclinar, curvar, rotar, movimento circular, torcer, deslocar. Aguçar o tato, perceber o espaço, olhar no olho, cantar e fazer o ritmo. Amassar, espalhar, recolher, limpar, abanar, derreter, coçar, pisar, cortar, cutucar, voar, mergulhar, ajoelhar, beijar. É infinita a lista de possibilidades do movimento humano que percebemos nas danças da cultura popular.

As danças das quais falamos são ritmadas, coletivas, agitadas e divertidas. Oferecem oportunidades de contato e apoio corporal entre os dançadores e o público. Os movimentos vivenciados nestas danças são comuns a todos e ao mesmo tempo proporcionam possibilidade de variação pessoal. O canto e o instrumento são introduzidos como parte do movimento. Com esta prática pretende-se descontrair, no sentido literal de tirar a contração, estabelecer relações interpessoais e de grupo e, ainda, ampliar o conteúdo cultural da prática artística.

Ao se pensar o corpo, pode-se incorrer no erro de encará-lo como puramente biológico, um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes. Afinal, homens de nacionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas. Entretanto, para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos de seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas. (DAOLIO, 1994).

O Contexto das Danças

Neste trabalho focaremos as atividades nas danças do cacuriá, do coco e da congada: os três cês!

O **cacuriá** é uma dança executada ao som das caixas do Divino - pequenos tambores que acompanham a dança, animada por um cantor ou cantora, que puxa a dança e cujos versos, de improviso ou conhecidos, são respondidos por um coro formado pelos dançadores. Criada há mais ou menos trinta anos. Dançado em roda nas ruas da capital do Maranhão, o cacuriá tem suas origens na Festa do Divino Espírito Santo. Após o derrubamento do mastro do Divino, que encerra a obrigação religiosa, as caixeiras se reúnem para “vadiar”, esta parte profana da festa é o “lava-pratos”. O nome da dança varia de região para região, dão o nome de Carimbó de Caixeira no município de Guimarães, Baile de Caixa em Penalva, Bambaê de Caixa em Pinheiro.

As dançadeiras podem ser de qualquer idade, existe até 75 anos, e enquanto se desenvolve a dança, as caixeiras, em número de seis, cantam toadas ou desafio, de improviso, sendo acompanhadas, em coro, pelos dançantes.

Alauriano Campos de Almeida, popular Seu Lauro, artista popular que também botava Bumba-boi e Tambor de Crioula, criou a partir da musicalidade do movimento e dos versos desta festa a Dança do Cacuriá. Seu Lauro explica que a dança do cacuriá é uma

mistura de samba, marcha e valsa e "chorado", o que exige muito esforço físico. Por isso é que as partes não passam de trinta minutos (PACHECO; GOUVEIA; ABREU, 2005).

Entrevista com D. Teté

Entrevista concedida à Rádio Universidade FM, Universidade Federal do Maranhão (D. Teté, folclorista, coordenadora do Cacuriá mais famoso do Estado do Maranhão).

A **congada** é uma dança-dramática, de origem africana, rememorando costumes e fatos da vida tribal. Na sua versão mais primitiva e generalizada é um cortejo real, desfilando com suas danças cantadas. Por mais simplificado que possa se apresentar um terno de Congo sempre alude a práticas religiosas, trabalhos, guerras e festas da coletividade.

As práticas do cortejo, ou procissão, e da coroação festiva de reis políticos ou simbólicos, são apontadas por Mário de Andrade (1982), como matéria original de onde foi formada a Congada. Estes costumes são anteriores à época colonial e referentes a cada etnia que se encontrou no Brasil, os negros e os europeus.

Em Uberlândia, a Festa do Rosário era comemorada no segundo Domingo do mês de outubro, e aconteciam, simultaneamente, a Festa da Irmandade dos Homens Pretos, na Igreja do Rosário, e a festa dos brancos, na igreja Matriz. Os padres acharam por bem mudar o dia da festa dos negros que, a partir de 1929, passou a se realizar no segundo Domingo de novembro. Em 2003 a festa de Uberlândia volta a acontecer no segundo domingo do mês de outubro.

Ainda no tempo da escravatura, os negros se reuniam no mato e ali cantavam e dançavam em louvor a sua santa protetora. Assim, por volta de 1874 começou o movimento do Congado em Uberlândia, por meio da pessoa do Sr. André. Ele reunia os negros da região do Rio das Velhas e Olhos D'água, que saíam "batendo caixa" venerando e pedindo a Nossa Senhora do Rosário para libertá-los da escravidão (HISTÓRICO, s/d).

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens de Cor de Uberlândia, criada por ex-escravos para veneração aos seus santos protetores, existe como entidade registrada desde 12 de julho de 1916.

A Irmandade do Rosário congrega atualmente vinte e quatro ternos entre Congos, Marinheiros, Marujos, Catupés e Moçambiques. O mais antigo deles é o Congo Sainha, criado pelo Sr. André, bisavô do atual presidente da Irmandade.

Mário de Andrade conclui que “os Reis do Congo se espalharam com abundância, num narcisismo comovente” (TATU DANÇANDO, 2005).

O **coco** é uma dança popular nordestina, cantado em coro e refrão que responde aos versos do “tirador de coco”, chamado também “coqueiro”. É canto-dança das praias e do sertão encontrado em vários estados nordestinos. Em cada um deles recebe nomes específicos tais como: coco praieiro na Paraíba; Babelô ou coco de Zambê no Rio Grande do Norte; Tará ou coco de roda em Pernambuco; samba de aboio ou samba de coco em Sergipe e Coco, pagode ou samba em Alagoas. É uma dança de roda cantada, com acompanhamento de pandeiros, ganzás, cuícas e das palmas dos que formam a roda.

Há vários tipos de coco, e esta variedade não se verifica exclusivamente entre os estados, mas também em seu interior, até mesmo numa única cidade. No coco são encontradas inúmeras variações tanto de estruturas coreográficas quanto poético-musicais. Os nomes dados aos diferentes tipos de coco mostram suas características com relação aos instrumentos musicais, coco de ganzá ou coco de zambê, da forma do texto poético, como o coco de décima ou de oitava, do lugar onde é executado, coco de praia, ou ainda do processo poético-musical, caso do coco de embolada.

A influência africana é visível, dona Hilda, mestre de coco em Alagoas disse a Telma Cavalcante, integrante do grupo Comadre Fulozinha, que o coco “é do tempo da escravidão, quando esse povo [os escravos fugidos] andavam tudo pelo meio do mato”. Há também influências indígenas, tanto na dança quanto no uso do ganzá, instrumento musical característico do coco. Luis Heitor escreve: “A meu ver o coco representa a fusão mais harmônica entre a musicalidade cabocla e a negra”. Nos grupos tradicionais os instrumentos são em sua maioria de percussão. Pandeiro, ganzá, bombo e cuíca marcam o ritmo, acompanhado também por palmas e trupés, que são as batidas dos pés no chão. Diversos grupos de música contemporânea compõem cocos, utilizando instrumentos harmônicos e arranjos elaborados (TATU DANÇANDO, s/d).

As Danças Brasileiras e a Educação Física

A partir das práticas do grupo GiraFulô, é possível dizer num primeiro momento que as danças tradicionais brasileiras fazem parte da cultura corporal, sendo assim, estão inseridas no contexto escolar.

A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações. (DAOLIO, 2004, p.29).

Desta maneira, percebemos a importância da inserção destas práticas corporais, as danças brasileiras, no contexto escolar como uma forma de não exclusão dos alunos nas aulas de educação física. O trabalho do professor norteado pelas práticas da cultura popular permite e possibilita reconhecer que é possível a criação de novos movimentos, novas músicas, caracterizando as danças tradicionais brasileiras, em uma prática inclusiva e que possibilita o exercício da criatividade. Pois na cultura popular tradicional todos dançam e criam juntos valorizando as diferenças e respeitando a sabedoria advinda dos mais velhos.

Ao considerar as danças tradicionais como possível conteúdo curricular, estamos reconhecendo homens e mulheres como sujeitos da vida social, como participantes ativos na sociedade, que criam e modificam seus costumes de acordo com seu tempo, valorizando a pluralidade cultural que caracteriza nosso país.

Assim, acreditamos que os trabalhos em dança podem e devem ser reconhecidos como práticas culturais e artísticas legítimas de um povo e de grupos que formam as sociedades. Por isso sabemos da importância da valorização destas práticas na escola não apenas em datas especiais ou meramente como alegorias festivas. É necessário que sejam vistas com um olhar diferenciado e possam estar incorporadas ao cotidiano e ao conteúdo escolar de maneira que possibilite ao aluno o conhecimento destas culturas bem como o reconhecimento dos próprios educandos nestas práticas, e ainda chama a atenção para a valorização dos saberes tradicionais que não estão na escola e nem na academia e nem por isso podem ser considerados menores e menos importantes.

Em suma, concordamos com Daolio (1994) ao afirmar que o ser humano:

...por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). (...) Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo

cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo (p.39-40).

Referências

ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENTREVISTA com D.Teté, 2002. Disponível em:
<http://www.oimparcial.com.br/20010923/cid03.htm>

HISTÓRICO da Festa da Congada de Uberlândia. **A devoção a Nossa Senhora do Rosário**. Prefeitura Municipal de Uberlândia. s/d (mimeo)

PACHECO, Gustavo, GOUVEIA, Cláudia; ABREU, Maria Clara. **Caixeiros do Divino Espírito Santo de São Luis do Maranhão**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2005.

TATU DANÇANDO. Apostila do Grupo de Danças Brasileiras – Baiadô. 2005. (mimeo).

Oficina 5 - Jogos Teatrais na Educação

Regiane Cristina Galante¹

Sinopse: Realização de atividades lúdico-pedagógicas, nas quais os participantes vivenciarão técnicas relacionadas aos aspectos teórico-práticos da expressão corporal e do teatro, sendo abordada a relação entre o lúdico e a educação. O principal objetivo é, a partir da realização de exercícios teatrais e atividades lúdicas, proporcionar o desenvolvimento da sociabilidade e criatividade dos participantes, além de qualidades como concentração, atenção, tempo de reação e extroversão.

Palavras-Chaves: Jogos Teatrais; Corporeidade; Educação; Lazer.

Lazer: tempo e espaço de desenvolvimento integral

Surgido na Europa, no século XVIII, quando a sociedade é reorganizada após a Revolução Industrial, o lazer foi concebido como uma prática diametralmente oposta ao trabalho, que tinha como função recuperar as forças do indivíduo, após o mesmo ter desenvolvido suas funções profissionais.

Dentre os vários estudiosos do lazer que cujos estudos tiveram grande repercussão no Brasil, destaca-se o sociólogo francês Joffre Dumazedier.

Dumazedier (1974) entende o lazer como:

...um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (p.34).

Segundo categorização realizada pelo autor, o lazer teria, basicamente, três funções: descanso, divertimento e desenvolvimento.

A função de descanso traria o lazer como “reparador das deteriorações físicas e nervosas provocadas pelas tensões resultantes das obrigações cotidianas” (DUMAZEDIER, 1974, p.32). A função de divertimento compreende a recreação e o entretenimento, ou seja, a busca de atividades compensatórias e que provoquem prazer e satisfação.

¹ Programadora de Atividades do Serviço Social do Comércio - Araraquara (SESC); Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar).

Por sua vez, a função de desenvolvimento do lazer cria possibilidades de aprendizagem, suscitando no indivíduo “comportamentos livremente escolhidos e que visem ao completo desenvolvimento da personalidade” (DUMAZEDIER, 1974, p.34).

Vale ressaltar que tal categorização aponta para uma visão funcionalista do lazer, trazendo-o com a conotação de instrumento de recuperação de forças gastas no trabalho.

Entretanto, é importante ter em mente que, durante seus momentos de lazer os indivíduos devem buscar o atendimento das mais diversas necessidades, procurando abranger todos os aspectos que caracterizam o ser humano no seu processo de *vir a ser*, ou seja, contemplam a integralidade das necessidades humanas, sejam elas corporais, manuais, de sensibilidade ou de sociabilidade.

Os estudos sobre lazer que buscam desmitificar essa visão funcionalista têm-se baseado, principalmente, no entendimento de Marcellino (1987). Para o autor:

O lazer é entendido como a cultura, compreendida em seu sentido mais amplo, vivenciada (praticada ou fruída) no ‘tempo disponível’. É importante, como traço definidor, o caráter ‘desinteressado’ dessa vivência. Não se busca (...) outra recompensa além da satisfação provocada pela própria situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (p. 31).

Vemos ainda, em Marcellino (1999, p.12), que não podemos entender o lazer somente a partir da dimensão do tempo cronológico ou do conteúdo da ação.

O autor destaca o binômio “tempo e atitude”, ou seja, não basta possuir um tempo para vivenciar o lazer, se o indivíduo não possuir uma atitude favorável à realização das experiências de lazer.

Além disso, tem sido crescente o entendimento do lazer enquanto espaço propício para a conquista e desenvolvimento da cidadania, reivindicações e busca da dignidade humana.

Assim, vemos que os estudiosos do lazer não trazem, ainda, um consenso quanto ao “conceito de lazer”. No entanto, é possível considerar o lazer visto sob duas óticas: uma, enquanto vivência do lúdico, ou seja, pela realização de experiências lúdicas e prazerosas, como eixo principal das experiências de lazer. Outra, enquanto espaço propício para o pensar a sociedade e seus grupos, suas possibilidades e seus conflitos. Particularmente, vejo o lazer como tempo/espaço de vivências lúdicas, de expressão do indivíduo, de realização de vontades, enfim, de ser humano que idealiza, constrói e se desenvolve plenamente, acreditando que é possível o indivíduo educar-se – uma vez que a educação é permanente e o indivíduo protagonista deste processo – durante o desenvolvimento de suas experiências de lazer.

Corporeidade

Os estudos que buscam compreender as atividades corporais, o corpo e todas as suas possibilidades têm impulsionado várias pesquisas no campo da Educação e áreas afins, ocasionando modificações nas “tendências tradicionais” do pensamento utilizadas até então.

Segundo Santin (1990), o pensamento cartesiano fragmentava o homem em corpo e intelecto, e a tendência tradicional da Educação concebia o corpo enquanto massa bruta e material, trazendo para si a função de torná-lo útil e dócil às atividades da vida humana.

Hoje, com o desenvolvimento dos estudos sobre a corporeidade e a busca da não-dicotomização do homem em corpo e intelecto, passamos a conceber uma cultura corporal, entendida como conhecimento que visa o aprendizado da expressão corporal como linguagem.

Ora, se através do movimento corporal o homem se comunica com o meio em que vive, nada mais justo do que conceituar o corpo enquanto fenômeno, buscando sua essência, isto é, um corpo que se manifesta, que possui vontades e limitações, que faz parte do indivíduo – ou melhor – que é indivíduo.

Segundo Moreira (1995), há diferença entre um corpo “coisificado”, desligado da própria natureza humana e que segue um padrão anátomo-fisiológico, e um corpo “múltiplo”, entendido como fonte de experiências significantes e como veículo de comunicação com o mundo.

O corpo não é um objeto, ou algo dado, mas um organismo em construção. Segundo Merleau-Ponty (1994) não há outra forma de conhecer o corpo senão vivê-lo. O corpo humano é um processo, uma organização em constante mutação e transformação, um movimento que precisa ser acompanhado de dentro e não comandado de fora.

Assim como o corpo encontra-se em constante construção, a corporeidade também não pode ser vista como a essência do corpóreo, mas como um processo de construção que acontece ao longo da existência. Para Santin (1990), corporeidade é história, é existência e, construí-la, significa viver, a partir das nossas capacidades inventivas e criativas. Neste sentido, aponta o autor que:

não existe uma corporeidade homogênea e universal transferível de um corpo particular ao outro, mas cada corpo tem sua própria corporeidade, o que lhe garante sua identidade biológica (SANTIN, 1990, p.138).

A corporeidade apresenta-se como a forma mais autêntica do corpo humano ser representado no mundo vivido. Desse modo, a corporeidade passa a ser representada:

como fenômeno corpo-em-movimento. Algo absolutamente incalculável (...). Age nos lugares humanos onde o homem ainda

não pode agir por si mesmo, brinca com o inconsciente e acrescenta o todo em cada uma das partes; pré-visto como coreografia tanto bela quanto lúdica. Bela porque eleva uma necessidade física a uma necessidade estética, faz vibrar, emociona. Lúdica porque é livre, espontânea, incômoda a toda coerção e privação (CARMO JUNIOR, 1995, p.18).

Não é mais possível conceber os indivíduos como corpos que executam movimentos. É preciso pensar o indivíduo como um fenômeno que vivencia suas experiências graças a seu corpo, ou seja, sua corporeidade.

Educação Não-formal: o Jogo como Intervenção Pedagógica

A educação é vista como um processo de formação do indivíduo, que começa no lar e se estende até o fim da vida (FREIRE, P, 1997), visando à transformação através da vivência e de experiências adquiridas pela interação com outros indivíduos, no *sendo-uns-com-os-outros-no-mundo*.

De acordo com Camargo (1998), a educação completa só é possível quando dada num tríplice campo educacional: a educação formal, a educação informal e a educação não formal.

Por educação formal entendemos a educação organizada com uma determinada seqüência, proporcionada pelas escolas, que obedece a um projeto pedagógico e busca uma certificação, enquanto a educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decorrer da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por sua vez, a educação não formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização, divergindo, portanto, da educação informal, difere da educação formal no que diz respeito à não fixação, *a priori*, de tempos e espaços de aprendizagem, e à flexibilidade na adaptação de conteúdos de acordo com os interesses de cada grupo (AFONSO JANELA, 1989, p.78).

Se relacionarmos os três campos educacionais com espaços para sua realização, teremos a escola e instituições afins como campo de desenvolvimento da educação formal, a família, igreja e comunidade como campos de desenvolvimento da educação informal, e instituições diversas como clubes, associações, organizações não governamentais e entidades sociais como campo de desenvolvimento da educação não formal.

A educação não formal pode ser exemplificada, ainda, por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Esse compromisso torna-se mais importante do que qualquer outro conteúdo pré-estabelecido por pessoas ou instituições. Enquanto estratégia de atuação, a educação não formal utiliza-se principalmente do jogo e outras atividades lúdicas: “(...) o

papel psicossociológico do jogo fora do processo institucional está presente, garantindo a aprendizagem, mesmo que de maneira não formal” (SCHWARTZ, 1998, p.66). De acordo com a autora, reflexões sobre a utilização do jogo ou de atividades lúdicas em geral têm evidenciado o surgimento de uma pedagogia pelo jogo ou do jogo, de sua utilização educativa e dos meios para seu emprego eficaz, tendo conservadas suas características essenciais, como a ludicidade e a participação voluntária, quando tomado no interior do processo educativo.

Sob este aspecto, Kishimoto (1995) apresenta duas funções para o jogo utilizado como elemento pedagógico na educação: uma lúdica, na qual este propicia diversão e prazer, e outra educativa, na qual o mesmo complementa o conhecimento do indivíduo.

De acordo com Schwartz (1998), a entrada do jogo no ambiente pedagógico delinea o esforço de algumas concepções educacionais em adaptar o ensino às necessidades atuais, levando em consideração a criança e a sociedade, sem distanciar dos objetivos de formação intelectual e sócio-afetiva. Além disso, a autora salienta que “por meio do brincar, permite-se o aprendizado nos diferentes domínios” (p.68).

Jogos Teatrais

Podemos afirmar que todo jogo é uma encenação e possui uma pluralidade de significados. Assim, os jogos teatrais se inserem no quadro geral de uma pedagogia do jogo.

O jogo, de uma forma geral, implica sempre em:

- um caráter representativo;
- uma função estética, comunicativa e emocional;
- divertimentos;
- limitação espaço-temporal.

A essência do jogo teatral é a intencionalidade do gesto: o jogador trabalha com a ênfase no problema da comunicação de algo. Representa algo e se difere dos outros por ter como característica comunicar algo.

Os jogos teatrais dividem-se em:

- Jogos de Comunhão Teatral: de expressão, interpretação e sensibilização;
- Jogos de Teatro-Imagem: os temas são incorporados aos movimentos, problemas são evidenciados com o corpo. Pode-se introduzir frases curtas, aliando o verbo e o gesto;
- Jogos de Teatro-Fórum: encenações que seguem uma estrutura dramática fixa: onde? (cenário), quem? (personagens) e o quê? (ação de cena).

Além disso. Os jogos teatrais possibilitam:

- a depuração da consciência sensorial;
- a construção de universos ficcionais no espaço cênico;
- o desvelar de inesperadas visões de mundo;

- dado o caráter lúdico, facilitam a aprendizagem dramática;
- estimulam ações criadoras;
- os papéis de jogador e platéia são vividos por todos, aprofundando a experiência estética dos participantes;
- promove o contato não verbal e o desenvolvimento da expressividade.

Assim, é importante que a proposta de realização dos Jogos Teatrais nas aulas de Educação Física funcione como espaço de prática e vivência social, que reforce o trabalho coletivo, e que estabeleça laços de afetividade entre os sujeitos.

O Movimento e os Jogos Teatrais na Educação Física

“A Educação Física tem no movimento, tanto um meio quanto um fim para atingir seu objetivo educacional dentro do contexto escolar” (BETTI, I, 1995, p.25).

Atualmente, a Educação Física exige um novo conceito de corpo-movimento, adquirido pela consciência de corpo, a partir da própria experiência de vida do indivíduo.

Assim, é fundamental recuperar, no ato educativo, o valor humano no homem. Respeitar o corpo e lembrar que o acesso a uma concepção global de homem só se dará por meio do corpo. O educador deve permitir aos alunos refletirem sobre seus corpos, suas relações com outros corpos, enfim, favorecer o surgimento de uma cultura corporal (MOREIRA, 1995, p.26).

Para tanto, o educador deve assumir uma postura em defesa do lúdico, do prazer, da participação, como atributos sempre presentes no fazer pedagógico.

É necessário compreender o movimento como algo além de simples interações de forças biomecânicas. Assim, independentemente do conteúdo específico, o professor de Educação Física deve ater-se à busca da formação integral de seus alunos, proporcionando aos mesmos uma autêntica experiência corporal do movimento e pelo movimento (BETTI, M, 1992, p.285).

Segundo Gonçalves (1999):

...o professor de Educação Física pode configurar de forma diferente suas aulas, possibilitando ao aluno autênticas experiências corporais, procurando resgatar a sensibilidade, a expressividade, a criatividade, a espontaneidade de seus movimentos e sua capacidade comunicativa (p.153).

De acordo com Moreira (1995), através de atividades corporais, por meio do jogo e do esporte, deve-se exercitar a criatividade, a liberdade, a alegria e o bem-estar. E o profissional

dessa área deve assumir uma postura em defesa do lúdico, do prazer, da participação do aluno no seu fazer pedagógico.

Assim, fica clara a possibilidade de utilização dos Jogos Teatrais nas aulas de Educação Física, enquanto estratégia lúdica de desenvolvimento da expressão corporal e da corporeidade dos alunos.

Aproveitando as palavras de Freire (1994):

Pela motricidade o homem se afirma no mundo (...). A motricidade é o sintoma do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano (...). A corporeidade integra tudo o que o homem é e pode manifestar neste mundo (...). A motricidade é a manifestação viva desta corporeidade, é o discurso da cultura humana (p.36).

Vivencemos, pois, nosso corpo-em-movimento!

Referências

- AFONSO JANELA, A. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objetivo ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (orgs.). **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989.
- BETTI, Irene. R. Esporte na escola, mas é só isso professor? **Motriz**. v.1, n.1, 1995, p.25-31.
- BETTI, Mauro. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Yara M.; RUBIO, Kátia (org). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo, Hucitec, 2001, p. 155–169.
- CAMARGO, L. O. Lazer: concepções e significados. **LICERE**: Revista do centro de estudos de lazer e recreação/EEF/UFMG. Belo Horizonte: Celar, v.1, no.1, 1998, p. 28-36.
- CARMO JUNIOR., W. A brincadeira de corpo e alma numa escola sem fim: reflexões sobre o belo e o lúdico no ato de aprender. **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.15-23, 1995.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática de educação física. 4ªed. São Paulo: Scipione, 1994.
- FREIRE. P. **Educação e política**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e ação comunitária**. Belo Horizonte, IV Curso de Especialização em Lazer, UFMG. 1999. Apostila. 60p. (mimeo).

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, W. W. (org) **O corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTIN, S. Aspectos filosóficos da corporeidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v.11, n.2, p.136-145, 1990.

SCHWARTZ, G. M. O processo educacional em jogo: algumas reflexões sobre a sublimação do lúdico. **LICERE: Revista do centro de estudos de lazer e recreação/EEF/UFMG**. Belo Horizonte: Celar, v1, no.1, 1998, p. 66-76.

EMOÇÕES EM JOGO: SENTIMENTOS DE ESTUDANTES FRENTE A PARTICIPAÇÕES, VITÓRIAS E DERROTAS

Sabrina Fernandes (PPGE/UFSCar)

Resumo

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de conhecer os sentimentos de estudantes frente aos jogos que participam, tanto nas aulas de educação física como nos campeonatos esportivos escolares. Para tanto, setenta e um (71) estudantes de sexta e sétima séries responderam um questionário contendo questões que investigavam suas sensações após a participação em um jogo, assim como a vitória ou derrota advinda deste. Outro aspecto presente nos questionários buscava investigar as opções dos estudantes entre situações diferenciadas de participação. Os dados expressam a existência de relação entre jogo e prazer para os participantes da pesquisa. Desta maneira então, aponta-se para o jogo como uma possibilidade de trabalho que pode vir a facilitar a prática dos professores de educação física. Além disso, destaca-se a importância da participação de todos os estudantes na vivência dos conteúdos da educação física escolar.

Palavras-chave: educação física escolar; esporte; jogo; fluxo.

1 Introdução

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de conhecer os sentimentos dos estudantes frente aos jogos que vivenciam na escola, especificamente nas aulas de educação física. Aliás, geralmente, a prática de atividades recreativas no ambiente escolar se desenvolve junto a este componente curricular.

Contudo, o que muitas vezes não é explicitado, é que, assim como todos os demais componentes curriculares, a educação física possui conteúdos a serem ministrados: o jogo é apenas uma possibilidade de trabalho do professor de educação física, que tende a facilitar sua prática, já que geralmente está vinculado a um momento de prazer.

Ao longo da história da educação escolar, a educação física teve finalidades distintas. Atualmente, os professores são formados a partir de uma concepção que nega a dicotomia entre corpo e mente e que almeja desenvolver nos estudantes a consciência corporal, aspecto relevante ao longo de toda a vida do educando.

Sem desconsiderar a importância do desenvolvimento das capacidades motoras, a educação física escolar pretende que o educando conheça e respeite características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros; participe de diferentes atividades, procurando adotar atitudes cooperativas e solidárias; organize autonomamente jogos e atividades corporais e seja crítico quanto a padrões de beleza impostos pela mídia.

Para atingir objetivos como os anteriormente citados, a educação física escolar pode fazer uso do jogo, sendo assim vista por muitos como um momento de prazer para os estudantes dentro da instituição escolar.

Prazer este experimentado pela maioria, mas não por todos. Pois, um mesmo jogo nunca é vivenciado da mesma forma por todas as pessoas. Isso se torna ainda mais evidente quando nos referimos ao jogo esportivo, atualmente ainda hegemônico na educação física escolar.

Segundo Bracht (1997), foi no início do século XIX que os filhos das classes dominantes (aristocracia e burguesia emergente) passaram a ocupar seu tempo livre nas escolas com prática de remo, cricket, corridas e futebol.

Este foi apenas o início de uma prática que se tornaria comum. Apesar da educação física adentrar a escola com o nome de ginástica, embasada e influenciada pelos métodos sueco e francês principalmente, conforme afirma Soares (1995), o esporte afirmou-se como conteúdo exclusivo por muitos anos, e até os dias de hoje predominante nas aulas de educação física escolar.

Frente a décadas de uma educação física esportivista está a realização de competições esportivas entre escolas distintas. Estas, muitas vezes, selecionam os melhores e relegam os mais fracos, avaliando os estudantes frente ao seu desempenho.

Neste contexto, a comunidade escolar cria expectativas pautadas no professor-técnico e, considerando que durante o ano letivo os estudantes participarão das competições, o esporte acaba por ser ministrado e treinado nas aulas de educação física.

Assim, estas competições restringem os conteúdos que poderão ser desenvolvidos pelo professor durante o ano letivo. Se haverá competições é necessário que haja o ensino e o treino das modalidades, do contrário, competir torna-se inviável, aspecto que, muitas vezes, não é posto como opção ao educador (FERNANDES, 2007).

Nesta perspectiva, a educação física esportivista não é percebida com “bons olhos” pelos que almejam uma educação inclusiva, já que não é viável que todos os estudantes participem de tais aulas. Afinal, os esportes se desenvolvem com número restrito de jogadores, e portanto, poucos participam ao mesmo tempo de uma mesma atividade.

Faz-se a ressalva de que o esporte pode estar presente na educação física escolar, mas não deve ser conteúdo exclusivo, e precisa ser abordado de forma crítica, enquanto fenômeno que é fruto de uma sociedade industrial e que envolve questões políticas e éticas, boicotes, ídolos esportivos, entre outros aspectos. Portanto, a maneira como ele é desenvolvido, assim

como as finalidades que se têm com sua prática irão determinar sua coerência ou não com os objetivos da educação física escolar.

Inevitavelmente, durante as aulas, no desenvolvimento de jogos esportivos, os estudantes são cobrados por rendimento, senão por parte do professor, comumente por parte de seus colegas de classe.

Quando a educação física se constitui como um momento de treinamento esportivo e de busca de rendimento, ela se torna tecnicista e usurpa do tempo que lhe é disponível na instituição escolar. Afinal, enquanto componente curricular, ela “deve dar oportunidade a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos” (BRASIL, 1997).

Precisamos nos questionar sobre o que pretendemos ensinar a nossos estudantes e que sentimentos desejamos despertar durante nossas aulas. Para tanto é de grande importância conhecermos como eles se sentem frente a participação em jogos, e que significado tem para eles vitórias e derrotas, seja em aula, seja nos campeonatos frutos de uma educação física esportivista.

1.1 Sobre Esporte

O esporte, da maneira que conhecemos hoje, nasce no século XVIII, a partir de uma estreita relação com a emergência da sociedade capitalista moderna. Com o processo de modernização dos séculos XIX e XX, por meio da industrialização que gerou o aumento do tempo livre, o esporte não apenas se desenvolveu, mas se expandiu enquanto prática de lazer (BRACHT, 1997).

Conseqüentemente, pela origem que possui, muitos dos elementos característicos da sociedade moderna, no caso o capitalista industrial, estão presentes no esporte: “orientação para o rendimento e a competição, a cientifização do treinamento, a organização burocrática, a especialização de papéis, a pedagogização e o nacionalismo” (BRACHT, 1997, p.97).

Este esporte, orientado para o rendimento, assim como as competições, vão expandir-se e transformar-se ao longo do século XX, no conteúdo hegemônico da cultura corporal de movimento a nível mundial (BRACHT, 1997, p.97).

Para atingir tamanha dimensão, o esporte utilizou-se e utiliza-se de um discurso legitimador que permite interfaces (integração) com outras instituições.

Este discurso concentrou-se historicamente em torno de três eixos: a educação, a saúde e a confraternização (entre povos, entre grupos sociais,

entre raças) e a paz mundial. Foi a ligação do esporte ao ideal de educação e saúde que permitiu ao esporte tornar-se o conteúdo central da Educação Física escolar (BRACHT, 1997, p.105).

E é por meio deste discurso, reconhecidamente incoerente para os que atuam na área esportiva de rendimento, que o esporte busca legitimidade social.

Segundo Bracht (1997),

a lógica interna que dirige, que orienta as ações no interior do sistema esportivo de alto rendimento é impermeável aos argumentos educacionais, da saúde e da confraternização. Os resultados educacionais da instituição esportiva em nada afetam as decisões internas; o esporte de alto rendimento é um problema de saúde, e nem por isso a reivindicação interna por maior rendimento foi relativizada, haja visto o crescimento do uso de doping para fazer frente às exigências de sempre maiores rendimentos, etc. Além disso, a rivalidade entre nações ainda é a tônica das competições internacionais; como compatibilizá-las com o ideal de confraternização? (p.106).

A aula de educação física não é um espaço para o esporte de alto-nível, não tem o objetivo de formar atletas e o professor não é técnico desportivo, é educador (FERNANDES, 2007).

O esporte pode constituir-se como um importante elemento da educação física escolar, mas certamente o rendimento não será o objetivo de sua prática.

Nas aulas de educação física o esporte pode atingir a dimensão de jogo, perdendo elementos como a busca de performance e a rigidez de suas regras. Assim torna-se possível a inclusão de um número maior de estudantes, bem como a coerência entre a utilização deste como conteúdo e os objetivos da educação física escolar.

1.2 Sobre Jogo

A palavra jogo é corriqueiramente utilizada em nosso cotidiano para caracterizar ações muito variadas. Assim, a definição do termo jogo é extremamente ampla.

Considerando que neste trabalho há interesse por um estilo específico de jogo, discute-se acerca de características postas por alguns autores que se relacionam ao estilo de jogo específico de interesse deste trabalho.

Um jogo pode ser predominantemente cooperativo ou competitivo. No primeiro não há vencedor, os jogadores buscam atingir um objetivo comum. Quando este é atingido todos vencem. Já no segundo, ocorra este entre pessoas ou entre equipes, só é possível a uma das partes atingir o objetivo à custa da derrota do adversário. Este é o estilo mais comum de jogo

presente em nossa sociedade, tanto que, quando se fala em jogo, pouco se pensa em cooperação.

Obviamente que no jogo competitivo a cooperação está presente por meio da colaboração entre os jogadores de uma mesma equipe, mas haverá vitorioso e derrotado ao final da partida, e o objetivo principal é vencer, sendo assim este caracterizado como predominantemente competitivo.

O jogo esportivo é essencialmente competitivo e como já citado, hegemônico nas aulas de educação física escolar, e assim, de fundamental importância para compreensão deste estudo.

Para Huizinga (1971) “quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo” (p.14). Não há como discordar de tal afirmação para professores que vivenciam diariamente o gosto que as crianças têm pela competição, a tendência que estas possuem em transformar qualquer atividade em competitiva.

Não cabe aqui a compreensão sobre se tal aspecto tem origem na vivência social ou é intrinsecamente humano, discussão que por si só originaria um novo trabalho. Apenas confirma-se a presença do desejo pela competitividade nas aulas de educação física por parte dos estudantes. Além de, dessa forma, salientar-se a importância do professor trabalhar frequentemente a cooperação, já que esta se apresenta com menor grau em nossas vivências diárias.

Acredita-se, que um jogo, seja qual for, desperta uma série de sentimentos, posturas, atitudes, enfim, “toca” de alguma forma a pessoa que joga. E por isso a maneira como é trabalhado, o método como é proposto, torna-se fundamental na educação.

Caillois (1990) define o jogo como livre (atividade não obrigatória), delimitado (em tempo e espaço definidos), incerto (com relação ao resultado e com relação à criação do jogador), improdutivo (não gera bens nem elementos de espécie alguma), regulamentado (possui normas) e fictício (quanto à irrealidade frente à vida normal).

Nota-se uma contradição em tal definição considerando que, se o jogo humano tem o aspecto da criação, conforme afirma o próprio autor, como pode este ser improdutivo, não gerando bens de espécie alguma? Minimamente aspectos culturais estarão sendo formados ou transformados.

Huizinga (1971), por ter afirmado que “o jogo é fato mais antigo que a cultura” (p.3) é por vezes criticado. E a maior crítica feita ao autor deve-se à comparação feita por este entre o jogo dos animais e o jogo humano.

A criação, aspecto humano, jamais estará presente nos jogos dos animais. O jogo humano possui características distintas de uma sociedade para outra, estando assim intrinsecamente relacionado à cultura. Quanto aos animais, não importa em que país você estiver, conseguirá brincar com um cachorro e uma bolinha ou um graveto da mesma maneira, isso demonstra o quanto tal dinâmica é não-cultural.

A mesma crítica pode ser feita a Caillois (1990), por afirmar improdutividade ao jogo. Para o autor uma maneira de explicar em parte o prazer que o jogo suscita é a de que o jogador possui uma liberdade de ação. Ele precisa dar uma resposta a um determinado estímulo que é “livre dentro do limite das regras” (p.28).

Portanto, se há espaço para criação humana não pode ser considerado improdutivo. Onde há criação humana sempre haverá uma produção cultural. Ao jogar os homens criam novas regras, novos movimentos, novos jogos, sendo assim, é inviável afirmar improdutividade ao jogo humano.

Buytendijk (1977) caracteriza o jogo como virtude humana. Para o autor:

todo jogo humano é de algum modo relacionado com o fundamento irracional e obscuro dos nossos instintos e paixões, capacidades, disposições, condições e estados de ânimo, e com o também inteiramente inexplicável elemento criador de cada atividade (p.66).

Diferenciando claramente o jogo animal do jogo humano, o autor acrescenta que as pessoas interiorizam de maneira significativa as ações que nos animais são meramente instintivas. “O jogo humano não é um acontecimento natural como no animal, a criança descobre no jogo a sua humanidade porque sabe que ela própria executa algo” (BUYTENDIJK, 1977, p.77).

Apesar da crítica acima citada, reconhece-se e respeita-se a originalidade da obra de Huizinga (1971). Existem algumas características apontadas por esse autor, que se mostram presentes inquestionavelmente nos jogos dos quais se trata este estudo.

O jogo é apontado como necessariamente divertido por Huizinga (1971) e Csikszentmihalyi (1975), característica facilmente percebida por meio da observação de crianças jogando livremente. Aliás, a característica da liberdade, apontada também por Huizinga (1971) e por Caillois (1990), é fundamental para que as demais características do jogo possam se desenvolver.

Isto é, se uma criança é obrigada a realizar uma atividade que ela não queira, dificilmente esta atividade será divertida para ela.

Portanto, em se tratando das aulas de educação física, uma mesma atividade pode ser considerada como jogo para alguns e para outros não. Dependerá da vontade individual em participar ou não da atividade.

Para ambos os autores (HUIZINGA, 1971; CAILLOIS, 1990), se uma atividade é imposta, deixa de ser jogo. Assim, muitas atividades realizadas nas aulas de educação física escolar, se impostas pelo professor e de realização obrigatória por parte dos estudantes, não se constituem enquanto jogo. O será apenas para os estudantes que desejarem realizar a atividade independentemente da obrigatoriedade.

A existência de tensão durante o jogo foi apontada por Huizinga (1971), Buytendijk (1977) e Caillois (1990). Para Huizinga (1971), “o jogo é tenso” (p.14). Isto devido à incerteza quanto a seus acontecimentos e resultados. Para Buytendijk (1977), o jogo é incerto, e a incerteza aparece como um risco que torna o jogo atrativo.

Caillois (1990) relaciona a incerteza do jogo, geradora de tensão, com seu divertimento. Segundo o autor, a dúvida acerca do resultado deve permanecer, “os jogos de habilidades envolvem, para o jogador, o risco de falhar a jogada, uma ameaça de derrota, sem o que o jogo deixaria de divertir” (p. 27).

Quanto ao encerramento do jogo, a competitividade pode gerar um desejo de resultado favorável, isto é, de vitória. Para Huizinga (1971), o jogador “pretende ‘ganhar’ à custa de seu próprio esforço” (p.14). Portanto o desejo pela vitória aumentaria assim a dedicação ao jogo.

Caillois (1990) destaca este esforço como uma atitude do jogador que é também uma característica do jogo, porque será sempre a mesma. Para o autor “a atitude do jogador é idêntica: é o esforço de vencer um rival colocado nas mesmas condições” (p.32). O autor acrescenta que a vitória tem valor “preciso e incontestável” (p.34).

Já Buytendijk (1977), afirma que “nas competições esportivas juvenis, devemos considerar como a parte mais importante o fato de adquirir o gosto pelo risco, de colocar à prova o desejo de testar-se a si próprio” (p.82).

Portanto, a este, o desafio aparece como individual e não coletivo. Não seria uma vitória contra o outro jogador, mas uma vitória contra si, contra os limites próprios.

Segue, na tentativa de facilitar a compreensão acerca do jogo, discussão embasada nas sensações que este proporciona.

1.3 Sobre “Fluxo”

Como traduzir em palavras o que sentimos durante um jogo? Que sensação o jogo proporciona que faz com que participar deste seja válido independente dos resultados?

Todo homem que joga tem o desejo de “usufruir do prazer do jogo, da felicidade do sucesso” (BUYTENDIJK, 1977, p.79); “o jogo não tem outro sentido senão enquanto jogo” (CAILLOIS, 1990, p.27); ele é “capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total” (HUIZINGA, 1971, p.16).

Diante de tais afirmações, conclui-se que durante o jogo existe um acontecimento relevante, que tem significado maior para o jogador do que uma vitória. Esta, aliás, seria uma recompensa posterior ao jogo.

Csikszentmihalyi (1975) realizou um estudo com o objetivo de desvelar porque o jogo é intrinsecamente recompensador, isto é, por que o jogo vale por ele mesmo, sem serem necessárias recompensas posteriores.

Segundo o autor, o jogo leva seus participantes a um estado de concentração que os permite esquecer os problemas e até a própria identidade. Esta sensação será denominada pelo autor de estado de “fluxo” e caracteriza a recompensa intrínseca do jogo.

“Fluxo” denota a sensação plena presente quando agimos com total envolvimento. É um tipo de sensação durante a qual alguém nostalgicamente diz: “foi divertido” ou “foi agradável”. É um estado no qual uma ação segue-se a outra de acordo com uma lógica interna, a qual parece não precisar de intervenção consciente de nossa parte (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p.3).

Para o autor, o “fluxo” não está presente apenas no jogo, mas também em atividades de criação e no estado religioso, mas não obrigatoriamente, isto é, pode estar ausente em todas estas atividades.

Portanto, não é qualquer jogador em qualquer jogo que atingirá o estado de “fluxo”. Para a existência do “fluxo” deve haver um equilíbrio entre o desafio da atividade e a habilidade do jogador. Assim “o ‘fluxo’ parece ocorrer apenas quando as pessoas encaram tarefas que estão dentro de suas habilidades para o desempenho” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p.5).

Isto significa também que o estado de “fluxo” é dependente de percepções subjetivas do jogador. Dependendo da maneira como este percebe o desafio e a forma como percebe suas próprias habilidades, ele poderá ou não entrar em “fluxo”. Este só existirá quando houver um equilíbrio entre o desafio e a habilidade do jogador frente a suas próprias percepções.

Assim, é relativamente difícil que durante um mesmo jogo todos os estudantes, considerando as aulas de educação física escolar, entrem em “fluxo”, porque tratar-se-á de uma mesma atividade, ou de uma atividade semelhante para um grupo muito variado em relação às suas habilidades.

Porém, a partir da investigação das sensações dos estudantes frente aos jogos que participam, seja nas aulas, seja em campeonatos, é possível a análise do estado de “fluxo” por parte destes ou não diante de tais atividades.

2 Objetivo

Este estudo objetivou conhecer os sentimentos de estudantes frente a participações em jogos competitivos e às situações de vitórias e derrotas, tanto nas aulas de educação física escolar como em competições esportivas escolares.

3 Metodologia

O estudo foi realizado com setenta e um (71) estudantes de sexta e sétima séries, do ensino fundamental, de uma escola estadual de São Paulo, pertencente ao município de Ibaté.

Foi aplicado aos estudantes um questionário com seis questões, no qual não havia nenhum tipo de identificação. O procedimento foi assim realizado, considerando que, ao saber que não haveria identificação, os participantes sentiriam-se mais a vontade para exporem seus pensamentos e opiniões.

Antes de iniciar a aplicação do questionário, os estudantes foram convidados a imaginarem-se participando do jogo esportivo que mais gostam de jogar. Necessariamente deveria ser um jogo de equipes.

A partir de então, lhes foram propostas as seguintes questões:

- 1) Como você se sente durante esse jogo, enquanto você está jogando? Comente.
- 2) Como você se sente quando você perde um jogo? Comente.
- 3) Como você se sente quando você ganha um jogo? Comente.
- 4) Durante as aulas de educação física, você prefere participar do jogo e perder ou prefere não jogar? Comente.
- 5) Durante uma competição, você prefere ficar no banco de reservas e vencer o jogo ou participar, entrar para jogar, e perder? Comente.
- 6) Num torneio em que o seu time foi sorteado para jogar com um time “muito bom”, e você sabe que as chances de seu time ganhar o jogo são praticamente nulas, pois o

outro time é “muito forte”, você vai jogar mesmo assim ou acha que seu time nem deve ir ao jogo? Comente.

As três primeiras questões do questionário pretenderam desvelar os sentimentos dos estudantes frente a situações de participação, vitória e derrota. Já as demais, levando os estudantes a fazerem escolhas, buscaram conhecer a importância que vitória, derrota e participação têm para estes em termos preferenciais.

Os dados do estudo foram analisados frente a seus aspectos qualitativos e também quantitativos. Assim, foi considerado como significativo, tanto o caráter individual de cada resposta como o número de respostas semelhantes dadas a uma mesma questão.

4 Resultados

Os resultados estão apresentados a partir de seis tópicos. Cada um destes refere-se a uma das questões do questionário.

4.1 sentimentos durante o jogo

Os resultados apontam para uma relação predominante entre jogo e prazer. Porém, um grupo restrito de quatro (4) estudantes relacionaram o jogo a sensações desagradáveis, dizendo sentir-se mal, excluídos (dois estudantes) e humilhado.

Dois (2) desses estudantes justificaram suas respostas, afirmando que assim se sentem porque não jogam bem e os colegas “dão rizada” dos seus erros ou simplesmente não passam a bola:

“eu me sinto meio excluída, pois quase ninguém passa a bola pra mim, com medo que eu erre e faça o time perder, mas eu gosto muito de jogar”;

“me sinto mal, por que quando os outros erram os outros criticam”.

É fundamental o diálogo entre professores e estudantes: tanto com aqueles que se sentem mal durante um jogo, como com os que os fazem assim sentir-se. Todos precisam ser estimulados a respeitarem os limites individuais próprios e os dos colegas, além de que, precisam compreender que, em termos motores, são fundamentais muitas tentativas falhas para se conseguir a execução eficiente dos movimentos. Tal discussão seria um ponto inicial para que houvesse respeito entre o grupo. Com respeito, as sensações desagradáveis que se desencadeiam durante os jogos podem vir a ser minimizadas.

Quanto às sensações agradáveis, estas foram expressas por cinquenta (50) estudantes. Estes afirmaram sentir-se bem, feliz, descontraído, entre outras descrições. Dentre estas,

alguns fizeram uso de metáforas que remetem sensações semelhantes ao que foi definido neste estudo como estado de “fluxo”:

- [me sinto] “solto, sem nada pra me preocupar”;
- [me sinto] “nas nuvens”;
- [me sinto] “feliz e um frio na barriga e emoção”;
- [sinto o] “corpo dando calafrios”.

Um terceiro grupo de quatorze (14) estudantes descreve sensações que não foram possíveis de serem classificadas nem como agradáveis nem como desagradáveis. Estes demonstram que o jogo, para eles, é um momento de tensão, ansiedade e responsabilidade, aliás, usam essas mesmas palavras para descrever como se sentem enquanto jogam. Note como a ambigüidade dos sentimentos está presente para eles próprios:

- “me sinto alegre e triste”;
- [me sinto] “nervosa, fico com medo de errar, e ao mesmo tempo alegre”;
- “eu me sinto assim sabe, dá um gelo no meu coração eu fico muito aflito”;
- [me sinto] “muito nervosa, atenta ao jogo para não errar a bola e para não decepcionar os outros participantes”.

Três (3) estudantes afirmaram sentir-se normal, como se o jogo não lhes provocasse nenhuma sensação distinta da ausência deste. Estes não justificaram suas respostas.

Nota-se claramente a distinção dos sentimentos dos estudantes frente a situações semelhantes. Todos estes, durante o ano letivo escolar, vivenciaram os mesmos jogos, propostos por meio de uma mesma metodologia.

Percebe-se então que, a experiência vivenciada em um contexto é individual. A maneira como uma pessoa é “tocada” em cada momento é única.

4.2 sentimentos frente à derrota

Trinta e cinco (35) estudantes, cinquenta por cento (50%) dos participantes da pesquisa, expressaram sensações desagradáveis, como decepção, tristeza e nervosismo frente à derrota. Poucos justificaram esse sentimento, como se fosse óbvia a insatisfação em perder um jogo:

- [me sinto] “triste, nervosa, dá vontade de sair correndo e chorando para ninguém ficar rindo da minha cara ou ficar me olhando de cima a baixo”.

Treze (13) estudantes demonstraram conformar-se em perder, afirmando que apesar de ficarem tristes, consideram que faz parte do jogo. Para estes, a derrota é intrínseca ao jogo competitivo: alguém terá que perder.

A sensação de normalidade foi exposta por dezenove (19) estudantes. Como se a derrota não trouxesse nem sensações agradáveis nem desagradáveis. Estes demonstram não se importarem com o resultado do jogo, como se o mais importante já tivesse passado ao término do jogo:

“eu me sinto normal porque é só um jogo”;

“me sinto normal porque nem sempre ganha e nem sempre perde”.

Cinco (5) estudantes afirmaram sentir-se bem após terem perdido um jogo. Para estes, a derrota não tem nenhuma influencia sobre a satisfação por ter jogado, além de que, pode trazer benefícios como a aprendizagem:

“bem, me sinto bem porque todo mundo perde umas vezes na vida como do mesmo jeito ganha”;

“bem, porque perdendo é que se aprende”.

Um estudante em especial disse que quando perde tem vontade de jogar de novo para então ter chance de ganhar. Porém não afirmou sentir-se mal, demonstrando assim satisfação pelo desafio de vencer e, portanto, satisfação por estar jogando.

Os dados expostos nesta questão não demonstraram nenhuma aversão intensa por parte dos estudantes com relação à derrota. Apesar de alguns estudantes demonstrarem profunda tristeza quando perdem, para a grande maioria, perder faz parte do jogo, afinal, quando se inicia um jogo competitivo, ambas as partes devem estar cientes que uma poderá vencer e outra não. Assim, a disposição em perder deve estar diretamente relacionada à disposição de participar de um jogo competitivo.

4.3 sentimentos frente à vitória

Sessenta e quatro (64) estudantes, noventa por cento (90%), expressaram em palavras sentimentos agradáveis como felicidade, alegria e bem-estar, após terem vencido um jogo. Para a grande maioria dos participantes da pesquisa, vencer é sempre bom.

Quatro (4) estudantes expressaram sensação de neutralidade, afirmando sentirem-se normais após uma vitória. Estes não justificaram suas repostas, mas são estudantes que

afirmaram se sentirem da mesma maneira após uma derrota. Para estes, claramente, o resultado não tem nenhuma importância frente à satisfação que sentem durante um jogo.

Três estudantes afirmaram preocupar-se com o adversário, reconhecendo que para vencerem alguém teve que perder:

“eu fico muito feliz, pois significa que eu estou melhorando, mas eu sei que o outro time não ficou feliz, e isso me deixa meio mal”.

Esta sensação dificultará sentimentos de prazer para tais estudantes após um jogo. Mesmo que lhes agrade o decorrer de uma partida, após o término, ou estão tristes porque perderam, ou o estão porque alguém perdeu.

Cinco estudantes (5) se compararam a ídolos esportivos talentosos após terem vencido um jogo:

“me sinto o Ronaldinho”;

[me sinto o] “Cristiano Ronaldo”.

Curioso que esta comparação só apareça quando a questão levantada são as sensações frente à vitória. Quando os estudantes perdem um jogo, eles não se sentem como o ídolo esportivo. É como se estes famosos atletas vencessem sempre (o que não é verdade).

Diariamente, a mídia romantiza o esporte e as vitórias esportivas. Assim, para a grande maioria dos estudantes, ser atleta (principalmente jogador de futebol, o esporte mais massificado no país), tem sinônimo de felicidade plena. Desse modo, um estudante apenas se associa a seu ídolo em um momento de sensação agradável, jamais o fazendo então, após uma derrota.

4.4 escolher entre: participar e perder ou não jogar (durante as aulas de educação física)

Sete (7) estudantes, dez por cento (10%), expressaram a preferência por não participar da aula de educação física se for para perder o jogo. Este número apesar de pequeno é um dado negativo encontrado neste estudo. Afinal, trata-se de um componente curricular que tem objetivos a serem atingidos e os estudantes precisam participar das aulas para que os conteúdos possam ser vivenciados por estes. Nenhum estudante deve ter um sentimento tão desagradável nas aulas a ponto de preferir não participar destas.

Estes estudantes disseram gostar de jogar, afirmaram sensações agradáveis durante os jogos que vivenciam, porém preferem não vivenciá-los se for para perder uma partida.

Dado negativo que demonstra uma valorização intensa em relação à vitória por parte destes estudantes.

Almeja-se que os estudantes compreendam a distinção entre uma competição esportiva e um jogo realizado na aula de educação física, e assim, minimizem a importância que atribuem à vitória nas aulas.

Todos os demais estudantes preferem à participação independente do resultado do jogo. Tais respostas favorecem o trabalho do professor de educação física, afinal, demonstra que para tais estudantes, participar dos jogos nas aulas é prazeroso ou ao menos, não é algo desagradável.

Tanto pelo interesse dos estudantes em participar, como pela educação física ser um componente curricular, é fundamental a elaboração de estratégias, por parte do professor, que permitam que todos os educandos joguem (participem das atividades).

4.5 escolher entre: participar e perder ou permanecer na reserva e ganhar (durante campeonatos)

A maioria dos estudantes, quarenta e sete (47), sessenta e seis por cento (66%), prefere permanecer na reserva e ganhar o jogo. Porém, um número elevado, composto por vinte e quatro (24) estudantes, trinta e quatro por cento (34%), prefere participar do jogo e perder a permanecer sentado no banco de reserva.

Existem várias formas de interpretar tais dados, já que, é extremamente positivo que vinte e quatro estudantes não escolham a vitória e prefiram participar do jogo, mesmo para perder. Para muitos, a satisfação pelo jogo é tanta, que nem importa o resultado da partida.

Porém, a situação exposta foi de um campeonato esportivo, que muito se difere de um jogo na aula de educação física. Assim, há o aspecto negativo de que tais estudantes jamais compreenderão a postura do professor, que neste contexto assume o papel de técnico, e que, por vezes, precisa vencer o jogo (pois sempre há cobrança por vitória neste contexto, inclusive por parte dos próprios estudantes):

“prefiro participar, porque se sou reserva eu tenho que jogar”;

[prefiro] “participar do jogo e perder (pelo menos eu joguei melhor do que ficar olhando e não participar)”.

Assim, em alguns contextos, seria importante a compreensão dos estudantes, de que, os esforços podem estar direcionados para vitória e nem sempre todos poderão jogar. O técnico-professor terá que fazer escolhas de acordo com as características tanto do jogo,

quanto dos jogadores, mas certamente estas estarão direcionadas para o melhor resultado possível.

Na realidade, só há espaço para tal discussão, porque o atual contexto da educação física escolar, ainda está pautado no esporte. De fato, este questionamento não deveria ter espaço, pois tais campeonatos não deveriam possuir relação com a educação física escolar.

Assim, enfatiza-se a incoerência que há entre a maneira como deve ser concebido um jogo dentro de uma aula de educação física e num campeonato escolar. No segundo caso poderá haver cobrança por vitória, o objetivo pode vir a ser vencer, diferentemente dos objetivos de um jogo na aula de educação física.

O discurso de que tais campeonatos buscam integração e que a competitividade permanece em segundo plano é tão irrisório como àquele que busca a legitimação do esporte, já citado neste trabalho.

Há uma enorme discrepância entre a realização de tais campeonatos e o que pretende a educação física escolar. O esporte que busca rendimento só pode ser desenvolvido na escola fora da grade curricular, estando assim, desvinculado da educação física enquanto componente curricular.

Em um jogo competitivo de campeonato, é pertinente que o atleta compreenda que se o melhor para a equipe é que ele permaneça no banco, isso deve ser aceito, por ele, pelo time e também pela torcida. Inclusive o próprio atleta deve solicitar ao técnico sua saída se perceber que não está conseguindo atingir um bom desempenho.

Situação esta que diverge da educação física escolar, na qual os estudantes devem exigir seu direito de participar das atividades independentemente de sua performance.

4.6 escolher entre: participar ou não de um jogo com derrota quase certa (durante campeonatos)

Nove (9) estudantes afirmaram preferir não ir ao jogo se for para perder. Nenhum outro aspecto foi identificado como comum nas respostas dadas por tais estudantes às outras questões.

No esporte almeja-se que uma equipe lute pela vitória, mas jogue independente desta. Do contrário, muitos campeonatos que já iniciam tendo quase certo o vencedor não ocorreriam, porque as demais equipes se recusariam a participar.

A máxima “só jogo pra ganhar” é inviável. Jogar implica a disposição em perder ou ganhar.

Positivamente, os demais sessenta e dois (62) estudantes afirmaram que iriam ao jogo mesmo tendo a derrota como certa. Porém, estes explicitam que jamais consideram a derrota como certa. Sempre há esperança de ganhar, e esta incerteza é intrínseca ao prazer proporcionado pelo jogo:

“eu vou mesmo assim. Pois a possibilidade não é de 100% de perder, posso ganhar”;
[prefiro] “ir sabendo que vamos perder porque sou brasileiro e não desisto nunca”.

5 Considerações Finais

Explicitamente, independente da sensação que o jogo proporciona, nas aulas de educação física, os estudantes preferem participar. Aspecto extremamente positivo, já que, o jogo é uma possibilidade de trabalho do professor de educação física.

Os estudantes demonstraram intenso interesse pelo durante e não pelo resultado do jogo, permitindo a afirmação de que vários entram em “fluxo” durante as aulas.

É fundamentalmente necessária a desvinculação da educação física escolar do esporte de rendimento. É inaceitável a realização de campeonatos que têm o professor como técnico, os estudantes como atletas e as aulas de educação física como espaço para treinamento.

Enquanto isso acontecer haverá incoerência no discurso do educador, que pede a todos que participem das aulas não dando importância à performance e acaba por selecionar os melhores para o campeonato.

Posterior a tal situação, alguns poucos estudantes desfilam pela escola com medalhas no pescoço. Será que os demais não se importam por não ter participado? Não é o que foi exposto por eles nesse estudo. Demonstraram um enorme desejo de participar sempre, mesmo para perder.

Vivemos em uma sociedade excludente e competitiva, e tais valores tendem a serem reproduzidos na instituição escolar. Porém, se almejamos uma sociedade com igualdade de direitos e respeito mútuo entre cidadãos, precisamos desenvolver na escola o que queremos que seja refletido desta na sociedade (FERNANDES, 2007).

Não há nem haverá padrão nos sentimentos dos estudantes frente a participações, vitórias e derrotas. Mas é necessário desenvolver por parte destes o respeito a seus próprios limites e aos limites dos colegas. Levá-los a compreensão dos objetivos da educação física escolar, diferenciando-a claramente do esporte de rendimento, pode modificar os sentimentos dos estudantes frente aos jogos.

É fundamental que o professor policie sua postura diante dos erros e das atitudes dos estudantes que estarão sempre incluindo ou excluindo uns aos outros.

Não basta simplesmente propor atividades, é preciso dialogar sobre o que está sendo desenvolvido, sobre os objetivos que se pretende, sobre porque jogamos nas aulas. Devemos avaliar os estudantes enquanto grupo e valorizar atitudes de respeito ao outro, de cooperação, objetivando reduzir ao máximo sensações desagradáveis frente às atividades físicas.

Não há pretensão de julgar os sentimentos das pessoas como certos ou errados. Porém conhecê-los possibilita uma intervenção direcionada para que o prazer esteja presente nas aulas de educação física.

Não que a educação física seja um “tempo livre” para os estudantes, mas se podemos fazer da vivência de seus conteúdos algo agradável, porque não fazê-lo?

Enfatiza-se que não se pretende a educação física pelo prazer, mas o prazer na educação física. Apesar de vivermos inúmeras emoções ao longo de nossas vidas, em nossas lembranças são as mais intensas tanto positivamente quanto negativamente que costumam permanecer. Então, que nossos estudantes fiquem marcados ao longo de suas vidas pelas prazerosas experiências que vivenciaram na educação física escolar.

Referências

- BRACHT, Valter. O esporte e as instituições. In: **Sociologia crítica do esporte**. Vitória, UFES / CEDFD, 1977. p. 91-116.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF / MEC, 1997.
- BUYTENDIJK, Utrecht. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (org.) **Nova Antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. Vol. 4. São Paulo: EDUSP, 1977.
- CAILLOIS, ROGER. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Play and intrinsic rewards. **Journal of humanistic psychology**. vol. 15, nº 3, 1975, p.41-63. Tradução para fins didáticos de Luciana de D. Vieira de Moraes.
- FERNANDES, Sabrina. A competição esportiva entre escolas distintas como dificultadora da educação física inclusiva. **PEDAGOGIA 2007. Anais....** Cuba. jan./fev.2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3., 1995. Universidade de São Paulo. **Conferência de abertura.** São Paulo, dez. /1995.

A TEMÁTICA DO GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: PESQUISA E INTERVENÇÃO EM ESCOLAS DA CIDADE DE SÃO CARLOS

Bianca Haertel (NEFEF/CEF/UFSCar - Bolsista PIBIC-CNPq)

Resumo

Pautamos no estudo as relações de gênero entre educadores(as) e educandos(as), educandos(as) e educandos(as) nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em duas escolas da cidade de São Carlos, identificando como eles(as) interagem nas aulas e como os conteúdos e estratégias podem aproximar ou afastar as educandas das aulas. Entendemos o gênero como uma construção histórico-social, que pode ser transformada por meio de uma prática da cultura corporal desmistificada. Observamos e registramos em diários de campo as aulas, as intervenções voltadas à discussão do gênero e realizamos entrevistas semi-estruturadas. Assim, constatamos que os conteúdos das aulas de Educação Física continuam fundamentados principalmente em esportes coletivos e que a participação das meninas nas aulas, bem como na ocupação dos espaços escolares é inferior a dos meninos. Notamos também que ainda são fortalecidos modelos e condutas sexistas, particularmente por meio das posturas adotadas no meio escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Gênero; Adolescência; Ensino Médio.

Introdução

A compreensão do termo gênero é fundamental para entender a relação dos educandos(as) uns com os(as) outros(as) no dia-a-dia das escolas, e para despertar a necessidade de mudanças efetivas na educação destes(as), já que se relacionou por muitos anos as diferenças sexuais entre meninos e meninas com os papéis sociais desempenhados por cada um(a) deles(as), dentro da escola principalmente nas aulas de Educação Física.

A adoção do conceito de gênero, historicamente construído, é um passo importante para sairmos das explicações das desigualdades a partir de fundamentações que se baseiam nas diferenças físicas, biológicas. As relações entre os sexos são construídas socialmente e, portanto, podem ser mudadas, assim como a hierarquia entre homens e mulheres. (VIANNA, 2003, p.47).

De acordo com Gonçalves Junior e Ramos (2005):

O conceito de gênero explicita o ser mulher e o ser homem como uma construção histórico-social, tendo em vista o que é estabelecido em termos de papéis sociais para estes indivíduos, diferenciando-se, assim, do restrito conceito biológico de sexo, que tende a explicações das diferenças entre feminino e masculino como fruto da “natureza”. (p.5).

Mauss (1974) descreve a existência de uma construção cultural do corpo a partir de um conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições, havendo valorização distinta das condutas manifestas e a existência de gestos típicos em cada sociedade, os quais são diferentemente executados e interpretados. Sendo que em sua classificação das “técnicas corporais” inclui a diferenciação entre homens e mulheres ainda que em uma mesma sociedade.

Conforme Daolio (1995), desde os primeiros anos de vida, são estabelecidos os papéis sociais da criança e futuro adulto na sociedade, por que:

Sobre um menino, mesmo antes de nascer, já recai toda uma expectativa de segurança e altivez de um macho que vai dar seqüência à linhagem (...) Pouco tempo depois, dão-lhe uma bola e estimulam-no aos primeiros chutes (...) em torno de uma menina, quando nasce, paira toda uma névoa de delicadeza e cuidados. Basta observar as formas diferenciais de se carregar meninos e meninas, e as maneiras de os pais vestirem uns e outros. As meninas ganham de presente, em vez de bola, bonecas e utensílios de casa em miniatura. Além disso, são estimuladas o tempo todo a agir com delicadeza e bons modos, a não se sujar, não suar. (p.102).

Daolio (1995) ressalta também que “esses hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo e dependendo da sociedade, tornando um sexo mais hábil do que outro em termos motores” (p.102).

Outro fator que contribui para o fortalecimento dos gestos e posturas adotados por meninos e meninas perante a sociedade é a linguagem. Por meio das palavras são disseminadas e legitimadas idéias sexistas, que homens e mulheres reproduzem, e sem perceber fortalecem a discriminação e o preconceito de gênero por trás destas questões, mesmo que sejam elas, por exemplo, as regras gramaticais.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (2005) comenta sobre essas expressões culturais da linguagem que contribuem para as diferenças que vão além do gênero, entre homens e mulheres, ao relatar, ter recebido diversas críticas sobre a forma machista como escreveu seu livro *Pedagogia do Oprimido*, em 1967, e ele mesmo se surpreendeu quando se defendeu, afirmando:

“Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação (...) Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.” Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “Todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se

tenham incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico(...). Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. (p.67-68).

Como é na escola que as crianças em sua maioria, aprimoram a fala e aprendem a escrever, é na escola que se devem concentrar as maiores transformações nas questões que envolvem o gênero. Mas para que essa transformação seja possível, a educação de meninos e meninas deve ocorrer em todos os espaços sociais, porém nesse estudo enfocamos a questão do gênero no espaço social da escola, mais especificamente entre os(as) educandos(as) nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, pois “no contexto escolar, a Educação Física constitui o campo onde, por excelência, acentuam-se as diferenças entre homens e mulheres” (KUNZ, 1993, p.56).

A Educação Física na Escola Brasileira

A história da Educação Física brasileira foi marcada por cinco tendências principais: Higienista, Militarista, Pedagogista, Competitivista e Popular (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988), que foram fundamentais para determinar a Educação Física atual, que carrega na sua totalidade as formas de ensino propostas pelas mesmas, por vezes em amálgama, já que estas tendências serviram para fortalecer a associação entre aptidão física e conteúdos escolares, fundamentada principalmente nos esportes coletivos como: futsal, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento de outras práticas corporais.

Os modelos antigos “esvaziaram” o sentido da Educação Física, e desprestigiaram-na perante os(as) educandos(as), a sociedade e o poder público, ou seja, não era fundamental ao projeto pedagógico das escolas e nem responsável pela formação dos escolares, pois não tinha conteúdos e objetivos definidos quanto a isso.

Na tentativa de definir esses objetivos, e garantir o espaço na escola, a Educação Física passou a desempenhar “o papel de fornecedora da ‘base’ de uma pirâmide para o esporte de rendimento. O professor passa a professor-treinador e o aluno a aluno-atleta, uma vez que falta uma definição do papel do professor de Educação Física” (RANGEL-BETTI, 1995, p.26).

Segundo Daolio (1996) a estruturação dos conceitos da Educação Física por meio da consideração do ser humano como uma entidade de natureza exclusivamente biológica, caracterizou e deu suporte e sentido à sua prática, ou seja, hoje faz parte da significação social

da área e de seus profissionais. Por essa razão os(as) educadores(as), muitas vezes, enxergam o corpo como um conjunto de músculos, ossos e articulações, passíveis de um treinamento e possíveis de melhor rendimento.

...por considerar o corpo somente como entidade biológica, a Educação Física Escolar atua homoganeamente, tendendo à universalização de seus procedimentos metodológicos. O pressuposto é o de que o corpo, sendo um conjunto biológico, responderá sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos muito semelhantes. Isso talvez explique a padronização das aulas de Educação Física. As diferenças entre os alunos, ou não serão percebidas pelo professor, ou serão justificadas como fruto da natureza. Assim, alguns alunos serão considerados como biologicamente bem dotados, e outros, como menos dotados. (DAOLIO, 1996, p.41).

Nesse contexto, acreditamos que uma mudança nos conteúdos das aulas de Educação Física é fundamental para garantir diversificação de experiências aos(as) educandos(as) no amplo repertório da cultura corporal, fundamental nessa fase do ensino, como também nas demais. No entanto, no Ensino Médio, trata-se da “última chance” do(a) educando(a) na educação básica, bem como do(a) educador(a) de modificar eventuais impressões ruins ocorridas no Ensino Fundamental e oferecer outras atividades, como a dança, a luta, a ginástica e os jogos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) objetiva-se um ensino baseado na interdisciplinaridade para o Ensino Médio, que garanta uma formação crítica e reflexiva do(a) educando(a) inserido(a) na sociedade, para isso:

Propõe-se, (...) a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (p.16).

Porém a desvalorização das aulas do componente curricular Educação Física no Ensino Médio antes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) era maior, tendo em vista que estas ocorriam em período inverso ao de estudo dos demais componentes curriculares. Doravante é possível encontrar a Educação Física tanto no horário dos demais componente curriculares, como no horário inverso, a depender do projeto pedagógico da escola.

Entendemos que ao colocar a Educação Física fora do período dos demais componentes curriculares, se favorece a dicotomia entre mente e corpo e a desvalorização deste em relação aos demais.

Como no Ensino Médio, os(as) adolescentes(as) costumam ter um núcleo de interesse maior (sexualidade, trabalho e especialmente dos conteúdos que serão avaliados no vestibular), e passam a adotar uma visão mais crítica, eles(as) acabam por colocar a aulas de Educação Física em segundo plano, muitas vezes apoiados pela escola, principalmente se os conteúdos não forem significativos para eles(as).

Portanto, a Educação Física no Ensino Médio deve propiciar o atendimento desses novos interesses, e não reproduzir simplesmente o modelo anterior, ou seja, repetir, às vezes apenas de modo um pouco mais aprofundado, os conteúdos do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental (BETTI e ZULIANI, 2002, p.76).

Dentro da escola, principalmente nas aulas de Educação Física, um dos fatores que fortalece as diferenças entre meninos e meninas é o conteúdo das aulas. Para Altmann (1998) há uma grande evidência de que o esporte é uma atividade predominantemente masculina e de fundamental importância na construção da identidade deste gênero, ou seja, é importantíssimo que os(as) educadores(as) proporcionem atividades que ofereçam condições aos(as) educandos(as) de superarem as relações de gênero e não o contrário, como geralmente acontece com o esporte.

De acordo com Altmann (1998), a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física durante anos, foi um dos diversos motivos que reforçou as diferenças de gênero e também não preparou os(as) educadores(as) para atuar em grupos mistos, numa perspectiva de romper as barreiras criadas entre meninos e meninas:

...separar meninos e meninas nas aulas (...) é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos e separados (p.103).

A adolescência

O tema adolescência sempre foi e ainda é bastante controverso, comumente são os(as) adolescentes classificados como rebeldes e/ou seres com atitudes revoltadas e/ou confusas, determinadas pela idéia corrente de serem contra a tudo aquilo que os pais são a favor, para nós não é suficiente.

...aceitar isso equivaleria a afirmar que todos os seres humanos com idade entre os 11-12 e os 18-19 anos têm os mesmos problemas, as mesmas variações de humor, as mesmas aspirações de consumo, os mesmos estilos de vida independentemente do gênero ao qual pertençam, do fato de serem alunos do ensino regular ou do

profissional, de serem estudantes ou trabalhadores, de viverem em uma família 'normal' ou em um contexto familiar deprivado, cheio de conflitos e de carências do ponto de vista educativo (PALMONARI, 2004, p.18-19).

Muito claro para nós é que estes(as) adolescentes(as) inseridos em uma sociedade pluralista e complexa como a nossa, desestruturada político e economicamente, num sistema de ensino despreparado, não encontram as orientações necessárias para o seu 'despertar', mas mesmo assim precisam lidar com frustrações emocionais, refletir no futuro, emitir opiniões, ou seja, desafios que não são iguais e nem inevitáveis para todos (PALMONARI, 2004).

Aliado a isso, o desenvolvimento dos caracteres secundários chegam pouco a pouco, despertando as idéias de uma nova fase para meninos e meninas.

E então repentinamente, o momento chega, anunciado gloriosamente pelos pêlos que começam a surgir em lugares dantes lisos. Ah! Os pêlos! Finalmente... Quanta inveja e quanta fantasia provocavam na cabeça das meninas e dos meninos, ao contemplar aqueles símbolos da condição adulta! (ALVES, 1999, p.25).

Essa 'passagem' e o modo como cada adolescente vai enfrentar essas transformações é influenciada por diversos fatores, como: o apoio familiar e o relacionamento com os(as) colegas. Muitos são os estudos que demonstram o modo que os(as) adolescentes encaram as mudanças físicas, bem como a representação do corpo, destacando a que estas são diferentes também no que se refere ao gênero.

Na adolescência inicialmente, meninos(as) começam a agir e a falar de modo que desempenhem esses papéis a eles(as) designados(as) afim de corresponderem às expectativas impostas socialmente. Na maioria das vezes as vontades e ações dos(as) adolescentes são influenciadas pela turma, a influência que o grupo exerce sobre o comportamento, em relação às normas sociais, de cada um de seus membros pode ser positiva ou negativa.

A relação que cada um(a) dos(as) adolescentes tem com o seu *eu* é fortemente influenciada pelos padrões de conduta da sociedade-turma na qual estão inseridos(as) ou pela qual são discriminados.

...andam sempre em bandos, maritacas e adolescentes. Uma maritaca solitária e um adolescente solitário são aberrações da natureza. Daí o horror que os adolescentes têm de casa: na casa eles estão separados do bando. Havendo cortado o cordão umbilical que os ligava aos pais, eles o substituíram por um outro cordão umbilical, o fio do telefone, pelo qual eles se mantêm permanentemente ligados uns aos outros. (ALVES, 1999, p.18)

O(a) adolescente busca aquilo que lhe interessa, muitas vezes age de forma rebelde porque deseja se mostrar criativo(a) perante seus(as) colegas e perante a sociedade, a necessidade de socialização anda de mãos dadas com a necessidade de auto-afirmação.

De acordo com Daolio (1996) nas séries finais do ensino fundamental ou ao longo do ensino médio

...é possível ampliar os objetivos da Educação Física. (...) trabalhar com a cultura corporal não só no sentido de vivenciá-la, mas também compreendendo-a, criticando-a e transformando-a. Assim, pode-se pensar numa Educação Física que, além da vivência de movimentos esportivos, ginásticos ou de dança, assegure também um conhecimento a respeito dessas expressões corporais (p.42).

Objetivo

O objetivo deste estudo foi observar como as relações socioculturais de gênero no âmbito das aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio de escolas da cidade de São Carlos, podem interferir na participação feminina nas aulas desta disciplina ou no abandono dessa prática, atentando para as estratégias e conteúdos desenvolvidos frente à temática de gênero, bem como as percepções dos(as) educadores(as) e dos(as) próprios(as) educandos(as) diante da Educação Física Escolar neste grau de ensino.

Procedimentos Metodológicos

Foram escolhidas duas escolas, uma da rede pública (Escola A) e uma da rede particular (Escola B), ambas do Ensino Médio da cidade de São Carlos. Na “Escola B”, as aulas de Educação Física ocorriam em período contrário ao dos demais componentes curriculares e também eram separadas por gênero, por essa razão as meninas tinham aula com uma educadora e os meninos com um educador.

Em cada uma das escolas selecionadas participamos de dez aulas, sendo que destas, cinco aulas de cada turma foram observadas e nas outras cinco aulas realizamos intervenções. Todas as aulas observadas e/ou ministradas foram sistematicamente anotadas em diário de campo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) diário de campo “é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Para ampliar a coleta de dados, além da impressão do(a) observador(a), num segundo momento, realizamos entrevistas semi-estruturadas com os(as) adolescentes e respectivo(a) educador(a) de Educação Física da turma.

Segundo Negrine (1999) a entrevista é semi-estruturada:

...quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa. (p.74).

Para estabelecer uma compreensão dos dados coletados, tanto as anotações sistemáticas registradas em diário de campo como os dados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas foram organizados na forma de categorias temáticas.

Segundo Gomes (1994):

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (...) As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. (p.70).

Todos os Trechos dos Diários de Campo utilizados no estudo são identificados com a sigla “TDC”, assim como os sujeitos entrevistados estarão identificados, por exemplo pela sigla ‘Xm-B’, sendo que a letra X é usada como número romano para numerar os sujeitos, a letra ‘B’ indica a escola a qual pertence o sujeito e a letra ‘m’ se refere ao sexo, neste caso masculino. No caso dos(as) educadores(as) eles(as) serão identificados pela letra ‘E’, e com o mesmo significado para as letras ‘A’ ou ‘B’ e as letras ‘m’ ou ‘f’.

Construção dos Resultados

De acordo com as entrevistas dos educandos e educandas das duas escolas, foram estabelecidas quatro categorias temáticas, foram elas: “Esportivização da Educação Física Escolar”, “É possível jogarmos juntos”, “Razões pelas quais às vezes não há participação nas aulas” e “Educação Física para sair da rotina da escola”.

Na categoria “Esportivização da Educação Física Escolar”, constatamos que todos(as), exceto por uma educanda, classificaram a Educação Física como uma prática meramente esportiva.

Ao mesmo tempo, encontramos depoimentos que reclamavam quanto a prevalência dos esportes coletivos nas aulas de Educação Física: “*a gente ficava muito ‘bitolado’ assim basquete, futebol, handebol, basquete, futebol, handebol, vôlei*” (Vm-B).

Durante as observações das aulas nas duas escolas, ficou claramente evidenciado que o conteúdo oferecido, principalmente na escola A, eram esportes coletivos. Em entrevista com a Educanda IIIf-A ela também reclamou que os conteúdos das aulas de Educação Física eram muito repetitivos: “*É, sempre é o mesmo. Desde a quinta série*” (IIIf-A).

Durante uma intervenção, quando propusemos uma aula de capoeira, a participação dos(as) educandos(as) foi muito pequena. Muitas vezes, os(as) educadores(as), ao proporem aulas repetitivas fazem com que os(as) adolescentes fiquem resistentes a outras formas de movimentação e também desmotivados.

Em uma das aulas observadas, num momento com as educandas da Escola A, quando proporcionamos uma atividade diferente, uma vivência em ginástica aeróbica, elas tiveram interesse, mas dificuldade em realizar, e quando solicitamos que elas criassem movimentos, elas ficaram envergonhadas e não apresentaram novos movimentos além daqueles que havíamos mostrado, apenas uma das adolescentes se arriscou.

Encontramos também a presença de depoimentos que classificavam as aulas de Educação Física como um componente curricular diferenciado dos demais porque possibilita uma mudança na rotina da escola, por essa razão estabelecemos a categoria “Educação Física para sair da rotina da escola”, em depoimento, a Educanda IIf-A disse que as aulas são: “*pra sair um pouco da rotina de ficar estudando, é uma matéria importante também, porque a gente se movimenta, aprende a jogar*”.

Em outra entrevista, quando perguntada sobre o significado da Educação Física a adolescente respondeu que: “na maioria das aulas a gente fica preso dentro da sala de aula, aquela rotina, coisa chata” (Vf-A).

Solicitamos em outra pergunta, que os(as) educandos(as) propusessem modificações nas estratégias das aulas de Educação Física, estabelecendo deste modo, a categoria temática ‘É possível jogarmos juntos’, nela encontramos diversas sugestões para a integração entre meninos e meninas, são elas: jogos com times mistos, atividades diferentes, atividades que exigissem a participação de todos(as) e atividades que estimulassem o respeito entre eles(as):

...passando atividades onde estivessem, fossem de times, mas de coisas mistas, onde um precisasse do outro, porque assim, geralmente quando acontecessem essas coisas, jogo de time, os meninos sempre querem ficar juntos, e eu separaria, porque aí eles iam ver que do mesmo jeito que eles são capazes, a gente que é menina também é. A gente tem as mesmas oportunidades (If-A).

Nesta categoria, as respostas foram bastante variadas, alguns(as) concordavam com a idéia mas outro(as) achavam melhor que as aulas fossem separadas por gênero, porém a maior parte dos(as) entrevistados(as) respondeu que não se opõe a aula de Educação Física mista.

Eu acho que podia, sei lá, mesmo os meninos tendo, sei lá, mais força, tal, eu acho que podia estar juntando as duas salas, porque, sei lá, você acaba na educação física, a gente só não pratica esportes, você também acaba convivendo com as pessoas das outras salas, faz amizade, eu acho que podia juntar (IIf-B).

Ressaltando, porém, que alguns meninos apontam que ao praticarem as aulas junto com as meninas teriam que modificar o modo de praticar: *“nós meninos teríamos que aceitar um pouco mais, tomar cuidado, não chegar dividindo numa bola pra não machucar”* (IVm-B).

Quanto às meninas, uma delas concordou com esta idéia afirmando que: *“esses esportes mais brutos, que tem mais contato entre as pessoas, os meninos são sempre mais brutos que a gente, então tipo é mais fácil de a gente se machucar tal (...) eu acho que a professora tinha que dividir certinho, ir menino com menino e menina com menina”* (Vf-A).

Em mais da metade dos discursos, meninos e meninas comentaram da “diferença” de força entre meninos e meninas, e acreditam que este seja o maior empecilho para praticar aulas mistas:

Porque os meninos eles são mais brutos, querendo ou não, eles são mais agressivos, as meninas são mais delicadas. Eu acho que eles não sabem diferenciar, tipo tá jogando futebol com as meninas eles vão lá e metem chute e não tão nem aí se você é menina ou não, se você machuca. Sei lá, tipo acho que pra fazer educação física com meninos, é só pra fazer uma educação física assim, tem que ser bem fazendo ginástica, pra relaxar, porque pra esporte não dá (IVf-B).

Nesta categoria também encontramos, na fala de um educando, quando questionado sobre a preferência em realizar aulas apenas com os colegas do gênero masculino, uma afirmação sobre a indisciplina dos meninos que acabam por atrapalhar as meninas que são mais disciplinadas nas aulas: *“A gente tá numa fase que, não sei dizer, tá muito agitado(...) Elas não iam querer fazer com bobos”* (IIIm-B).

Além disso, as meninas ainda sofrem preconceitos por parte dos meninos quando resolvem participar dos esportes coletivos, quando presenciamos uma aula de handebol em que a educadora realizou um jogo só com as meninas, os meninos ficavam zombando delas e a todo o momento cobravam a educadora a respeito do tempo em que as meninas estavam em quadra, numa das entrevistas quando o educando comentou sobre o machismo disse que: *“às*

vezes se as meninas não sabem, os meninos ficam ‘zuando’ às vezes com elas”, quando perguntamos porque isso acontece, ele respondeu: “Ah, sei lá. Às vezes porque não pratica bastante” (Vm-A).

Nas diversas horas de observação das duas escolas, pudemos perceber que enquanto os meninos ficavam ocupando os espaços da quadra, conversando e interagindo uns com os outros, as meninas se sentavam e conversavam em pequenos grupos, geralmente em voz baixa.

Na escola B, onde as aulas de Educação Física eram separadas por gênero, a diferença entre meninos e meninas era visível, até pelos conteúdos ministrados, pude notar que as meninas passavam muito mais tempo inativas do que os meninos. Era comum encontrá-las sentadas no pátio até que a aula começasse, por outro lado os meninos pediam a bola para o educador e ficavam ‘brincando’ até que a aula começasse.

Na categoria “Razões pelas quais às vezes não há participação nas aulas”, as respostas ocorreram em maior número das meninas que alegaram preguiça para realizar as atividades e/ou não identificação com o conteúdo apresentado: *“Às vezes eu falto, sei lá, às vezes você não tá a fim de vir, uma que fora do horário, é a noite e tal” (IVf-B).*

Nas entrevistas com os(as) educadores(as), estabelecemos quatro categorias temáticas: “Esportivização da Educação Física Escolar”, “É possível jogarmos juntos”, “Razões pelas quais as vezes não participa das aulas” e “Objetivos da Educação Física”.

Com relação à categoria “Esportivização da Educação Física”, em depoimento, a Educadora da Escola B aponta que os(as) educandos(as) são dispensados principalmente porque *“eles têm uma visão de que a Educação Física é chata, porque não sabe jogar vôlei, ou não sabe jogar futebol e, como eu te disse anteriormente, é muito mais do que isso”*. Ao mesmo tempo, ela mesma durante seu depoimento usa a expressão *“safra da escola”*, demonstrando uma linguagem esportivista perante os(as) educandos(as).

A categoria ‘É possível jogarmos juntos’ foi estabelecida segundo as entrevistas dos(as) educadores(as) que demonstraram serem as aulas de Educação Física, ambientes favoráveis para estimular a relação entre meninos e meninas.

Na Escola B as aulas de Educação Física são separadas por gênero, por essa razão o(a) educador(a) da Escola B não demonstrou suas estratégias de aproximação de meninos e meninas.

A Educadora A respondeu que se utiliza de *“jogos juntos, coletivos, faço os meninos respeitarem as meninas na hora do jogo, porque o importante é poder participar, o*

importante é movimentar, e quando eles estão jogando juntos, eles aprendem a se respeitarem”.

Por outro lado, ainda com relação a mesma categoria, a Educadora da Escola B aponta justificativas para as aulas de Educação Física separadas por gênero: *“no Ensino Médio, que os alunos já estão, é, já têm uma força diferente, né? Os meninos (...) eles são mais fortes do que as meninas, então sempre se pensa assim 'ah, vamos fazer aula junto', né? Mas pode machucar”.*

Além disso, ressalta que o número de educandos(as) nas aulas é outro fator que culminou nas aulas separadas por gênero.

Duas salas são 50 alunos, mesmo que sejam duas aulas, né? Não teria condições, né? Então tem que ser separado mesmo, agora podia ser separado uma sala (silêncio), mas tudo ficaria mais complicado, né? Porque teria um número maior e aí esbarra nessa questão, do lado físico.

Para o Educador da Escola B as aulas sendo separadas por gênero *“é um pouco mais fácil definir o conteúdo, porque eu tenho que pensar apenas num grupo, um pouco mais, o mais homogêneo possível”.* E complementou que: *“trabalhar diferenças seria o ideal, porque realmente pra a gente propor uma aula que tenha meninos e meninas tem que pensar que vai ter diferenças na execução da habilidade e tudo mais”.*

Quando perguntados(as) sobre o significado da Educação Física, o conteúdo das respostas estabeleceu a seguinte categoria “Objetivos da educação Física”. De acordo com o depoimento da Educadora da Escola A, Educação Física é: *“Educar o corpo para o movimento”.* A partir da mesma pergunta, o Educador da Escola B afirmou: *“uma disciplina escolar que utiliza das situações do corpo em movimento, dos problemas que são criados quando o corpo está em movimento pra educar as pessoas”.*

Em seu depoimento, a Educadora da Escola B afirmou que a Educação Física deve:

...ensinar a criança desde que ela é pequena, adaptar aqueles movimentos básicos que ela conhece, que é correr, trepar, pular, precisa estimular a criança a fazer esses movimentos, pra que quando ela chegue numa idade de ensino fundamental, de primeira à quarta série, ela tenha tido uma base bacana.

De acordo com as respostas dadas sobre a participação ou não participação dos educandos(as) nas aulas, estabelecemos a categoria “Razões pelas quais as vezes não há participação nas aulas” a partir das respostas dadas: *“Um pouco é vergonha, outros, eles*

acham que não são capazes, outros acham que o outro, que o colega é bem superior a ele e ele vai fazer feio. É muito timidez” (Ef-A).

No caso da escola B as aulas de Educação Física são no período da noite (18h), em entrevista com a Educadora B perguntamos se o horário das aulas prejudica a presença de educandos(as) nas aulas:

Prejudica, por um lado, prejudica sim. Porque, se fosse no horário, dentro da grade deles, todos estariam no colégio, né? Mas isso também, assim, depende muito. Se fossem as aulas iniciais, com certeza poderia pedir um atestado, o aluno pede um atestado e chega na aula seguinte. Se fosse nas últimas, ele poderia pedir um atestado também e sair mais cedo, isso também pode ocorrer, como já ocorreu em outros lugares que eu trabalhei.

Além disso, alertou que os(as) educandos(as) *“super favorecidos financeiramente, eles têm muitas opções, né? De estar fazendo atividade física numa academia, ou no clube, no lugar coberto, no lugar que pra eles é mais vantajoso”*.

Por último acrescentou que a adolescência, segundo a Educadora B, pode influenciar na prática de atividade física:

...eu acho que as meninas, elas perdem um pouco o interesse na Educação Física no Ensino Médio, (...) porque, é, muda-se o foco um pouco, é, pela questão, é, como que eu vou explicar isso, é, essa questão meio erotizada mesmo, sabe, de estar com outros pensamentos, ou outros objetivos, né? Ou de estudar demais, o quer paquerar demais, eu acho que isso influencia um pouco na perda do interesse da menina.

Considerações

O tema da dicotomia corpo e mente, fortalecido por muitos anos e ainda presente na Educação Física, reforça a relação entre Educação Física e fuga da rotina escolar, as aulas deste componente curricular são responsabilizadas por desestressar os(as) educandos(as), como eles(as) mesmo expõe durante as entrevistas, demonstrando que há uma ausência de objetivos nas propostas das aulas e de seus conteúdos.

Ao encontrar no depoimento dos(as) educandos(as) a definição de Educação Física como uma prática esportiva, e além disso, a partir das aulas observadas, principalmente na Escola A, pudemos observar que há efetivamente uma constância da oferta de conteúdos. Cabe, no nosso entender, aos educadores(as) modificarem essa visão esportivista da Educação Física, como expõe o Educador da Escola B:

...procuro trabalhar basicamente com a atividade física relacionada à saúde, alguma coisa que relacione que a atividade física pode contribuir para a saúde deles, porque esportes eles praticam todos os dias quase em clubes, em associação. Então, eu ficar aqui ‘martelando’ em mais esportes, só o esporte, eu acho que não faz muito sentido pra mim, então eu tento colocar um pouquinho durante a prática aí, parar, conversar, perguntar alguma coisa sobre, antes do início da aula perguntar é (*silêncio*) como que eles podem mudar aquela prática, como eles podem adaptar aquela prática, eu acho que é isso que eu procuro trabalhar em aula.

Além disso, as sugestões dadas pelos(as) educandos(as) para promover interação entre os gêneros nas aulas, aponta que a relação entre educandos(as) e educadores(as) ainda é uma relação de imposição, os conteúdos oferecidos não atendem as expectativas dos(as) adolescentes(as), eles(as) não participam do planejamento, essa pode ser uma das razões e também uma solução para a pouca participação dos(as) educandos(as).

Encontrar algumas educandas sentadas no pátio das escolas era muito comum, por outro lado, durante as intervenções, aos propormos atividades diferenciadas, o número de educandos e educandas participando era maior, como relatado em alguns trechos dos diários de campo: *“Iniciei o pega-pega e a aceitação da classe foi geral, nunca tinha visto tantos educandos(as) participando da aula”* (16/04/2007, Regência I).

Porém, na Escola B durante as aulas das meninas, percebemos que elas ficavam por mais tempo inativas quando comparadas às aulas dos meninos, isso pode nos remeter a idéia de que há maior disciplina por parte das meninas, mas por outro lado nos intriga porque pode demonstrar menor experiência motora, pelo motivo delas serem ainda criadas, na maioria das vezes com “restrições”, limitando-as em termos motores, e assim, não são incentivadas a se arriscarem como os meninos.

A maneira de ministrar as aulas para meninos e meninas era muito diferente também na Escola B, os meninos tinham uma aula agitada, com rápida organização, *“o educador iniciou a aula com um aquecimento pelo pátio, pedindo que os educandos corressem pelo pátio, subissem as escadas, pulassem os obstáculos, por exemplo, bancos, e criassem a sua movimentação”*. (TDC: 04/04/2007). Por outro lado, as meninas, ouviam a educadora sentadas, sem bater bolas, sem correr, e as atividades oferecidas eram também menos ousadas e com pouca movimentação, talvez porque a educadora, sendo mulher e criada dentro dos padrões sociais atuais, reflete em seu ato de ensinar aquilo que teve de experiência: *“Cada uma das duplas tinha uma bexiga cheia de água, o objetivo era lançar a bexiga de um lado para o outro, e a cada lançamento as educandas tinham que dar um passo para trás se distanciando até que a bexiga estourasse.”* (TDC: 10/04/2007).

Ao encontrar nos depoimentos das meninas, uma certa resistência às aulas mistas, nos perguntamos o por que, e evidenciamos nossa preocupação no sentido delas estarem se afastando das aulas de Educação Física por estarem perdendo o prazer pelo movimento influenciadas pelo papel social a elas designados, bem como pelos conteúdos desmotivantes.

A menor ocupação dos espaços escolares durante as observações das aulas por parte das meninas também foi evidente, outro fator que demonstra a não ousadia e uma possível restrição de conhecimento e/ou exploração da cultura corporal. Neste sentido, em pesquisa de Vago (citado por ALTMANN, 1998), este demonstrou que as meninas ficavam concentradas no pátio central da escola, enquanto que os meninos usufruíam diversos espaços da escola, principalmente para jogar futebol, ele afirma que a intensidade de movimentos dos meninos na escola era bem maior do que a das meninas.

Dessa forma, consideramos que as educandas ainda não encontram condições que as incentivem a participar das aulas de Educação Física, geralmente porque os conteúdos ainda muito se restringem aos esportes coletivos, e por essa razão não agradam e não motivam a participação delas.

Entendemos que a intenção da Educação Física em proporcionar que os(as) adolescentes(as) concluam a educação básica tendo desenvolvido conhecimento amplo da cultura corporal não é atingido, o que, de acordo com Daolio (1996) é inaceitável, pois a Educação Física na sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento nos mesmos moldes dos demais componentes curriculares.

Cabe, portanto, ao educador(a) garantir conteúdos diversificados que proporcionem a participação de todos(as) os(as) educandos(as) efetivamente, proporcionando uma desmistificação dos sexismos, postura crítica perante os papéis sociais desempenhados por meninos e meninas e o respeito ao próximo, seja ele(a) homem ou mulher.

Compartilhamos com as idéias de Saraiva (1999) de que a aula de Educação Física separada para meninas e meninos deve ser evitada, porque somente em conjunto podem ser buscadas “as igualdades de chances, a desconstrução da relação de dominação e a quebra de preconceitos entre os sexos, fatores esses necessários para a construção de relações entre iguais que, julga-se, podem impulsionar a transformação social” (p.187).

Conforme Gonçalves Junior e Ramos (2005) ao propormos que meninas e meninos devam ter aulas de Educação Física Escolar juntos, não estamos, de modo algum, desconsiderando as diferenças entre ambos. Ao contrário, reconhecemos e realçamos tais diferenças, porém, acreditamos em uma Educação Física Escolar e Educação como um todo livre de preconceitos e na qual a diversidade seja valorizada.

Não queremos também aqui demonstrar soluções para as relações de gênero tão complexas e em constante transformação, pretendemos apenas promover uma reflexão que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais harmoniosa, onde homens e mulheres juntos compreendam e revelem seus ideais e suas vontades, sem submissão de uns(as) sobre os(as) outros(as).

Referências

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias [e] homens na educação física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALVES, Rubem. **E aí?** Cartas aos adolescentes e a seus pais. Campinas: Papirus, 1999.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – ano I, n.1, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção1, p. 27833-27841.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Elaine (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; RAMOS, Glauco N. S. **A Educação Física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

KUNZ, Maria do C. S. **Quando a diferença é mito**: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade / UFRGS / Sulina, 1999. p.61-93.

PALMONARI, Augusto. **Os adolescentes**: nem adultos, nem crianças: seres à procura de uma identidade própria. São Paulo: Paulinas / Edições Loyola, 2004.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz** – vol.1, n.1, p.25-31, jun/1995.

SARAIVA, Maria do C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

VIANNA, Cláudia. Educação e gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e educação**: caderno para professores. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

O KARATÊ-DO ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Victor Lage (SPQMH – NEFEF/DEFMH/PPGE/UFSCar)

Luiz Gonçalves Junior (SPQMH – NEFEF/DEFMH/PPGE/UFSCar)

Kazuo Kawano Nagamine (DESC-FAMERP)

Resumo

São raros os cursos de Educação Física que possuem disciplinas relacionadas ao Karatê, também pouco desenvolvido nas aulas de Educação Física Escolar. O objetivo deste estudo foi estabelecer uma compreensão do fenômeno Karatê, particularmente de seus processos educativos em vivências nas aulas de Educação Física. Desenvolvemos 8 aulas com 1 turma de 3ª série do ensino público fundamental. Pautados pela fenomenologia entrevistamos 15 crianças, com a interrogação: O que é isto o Karatê nas aulas de Educação Física para você? Com base em suas descrições formamos as categorias: a) Karatê para a Vida; b) Educando e se Educando com o Budô através do Karatê; c) Valores apreendidos no Karatê; d) Diversidade Cultural. Consideramos que processos educativos particulares levaram o educando a perceber de forma crítica o seu cotidiano na busca pelo auto-aperfeiçoamento, entender a importância da coerência dos seus atos, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano.

Palavras-Chaves: Processos Educativos; Karatê-Do; Educação Física Escolar; Pedagogia Dialógica; Lutas.

Introdução

Ainda são raros os cursos de Educação Física que possuem em sua grade curricular alguma disciplina - obrigatória ou optativa - relacionada às lutas, resultando em certo distanciamento do professor de Educação Física do universo cultural das artes marciais em geral (GONÇALVES JUNIOR e DRIGO, 2001).

Tal ocorrência acaba por difundir menor segurança aos egressos dos cursos de Educação Física no desenvolvimento de conteúdos relacionados a estas práticas corporais no contexto escolar. Assim, tanto lutas de origem afro-brasileira, como a capoeira, de origem indígena, como o huka-huka ou kindene, ou de origem oriental, como o judô e o karatê, têm sido pouco abordadas no contexto escolar.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), propõem as lutas/artes marciais como um conteúdo possível e atrativo para ser desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Neste sentido, este estudo visa contribuir para a apresentação de uma possibilidade do trabalho com artes marciais, mais especificamente o karatê, bem como aperfeiçoar os conhecimentos dos processos educativos envolvidos nesta luta de raiz oriental e em certa medida, estranha à nossa cultura.

Observamos que o Karatê-Do foi introduzido em Tóquio, em 1922, por Gichin Funakoshi, após anos de intercâmbio com mestres e praticantes de outras lutas, como Aikidô,

Judô e Kendô, que o influenciaram a incorporar também ao Karatê-Do ortodoxo (constituído basicamente na prática de Katas) os princípios do *Budô*¹ (já característicos daquelas artes marciais), considerado a essência, a estrutura e o alicerce da arte marcial.

Intervenções do Mestre Funakoshi evidenciaram a forte conotação educacional encontrada na prática do Karatê, procurando formar e aperfeiçoar o caráter, a personalidade, tendo como objetivo a vida em sociedade.

O Karatê propagou-se por todo o mundo, chegando ao Brasil através das imigrações japonesas, realizadas na primeira metade do século XX, difundindo-se em todos os estados brasileiros e, possuindo hoje no Brasil cerca de 1.400.000² (um milhão e quatrocentos mil) praticantes.

O objetivo deste estudo foi buscar uma compreensão do fenômeno Karatê-Do, particularmente de seus processos educativos em vivências no âmbito escolar, apresentando as artes marciais como possível ao desenvolvimento nas aulas de Educação Física, apontando possibilidades de construir um conteúdo pouco trabalhado pelos professores de tal componente curricular.

As lutas enquanto possível conteúdo da educação física escolar

Atualmente, o esporte é o conteúdo mais utilizado nas aulas de Educação Física e, em certos casos, somente algumas modalidades esportivas são contempladas, tais como o futebol, o basquetebol, o voleibol e o handebol.

Segundo Betti (1995), falta oportunidade para os educandos conhecerem outras práticas corporais, tais como as danças, os jogos, as lutas e a ginástica, bem como há resistência de alguns professores em face de novos conteúdos, a novas propostas de ensino e em repensar o esporte na escola.

De acordo com Bracht (1992), o esporte possui códigos tais como o rendimento atlético-desportivo, a competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, os quais podem ser utilizados e condicionados pela Educação Física Escolar, colocando o professor na condição de professor-treinador e o aluno na de aluno-atleta.

Para Betti (1995):

¹ Budô é entendido como “essência/espírito” das artes marciais orientais. Ressaltamos que arte marcial é a tradução mais aproximada e usual para o ocidente, e decorre de “Marte”, deus da guerra para os gregos. No entanto, a expressão ocidental arte marcial vincula-se geralmente a técnicas de defesa pessoal, relacionadas ou não a preparação militar, e, portanto, não contempla a amplitude do sentido vinculado ao Budô no presente estudo, que envolve uma sabedoria de vida ou modo de viver. (LAGE, 2005)

² Dados obtidos junto ao site da FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ. Disponível em: <<http://www.midiamix.com.br/karate/apresent.asp>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

...a finalidade própria do esporte não é a educação. Apesar de se remeter ao esporte alguns objetivos tais como a saúde, a moral e o valor educativo, ele não o será, a menos que um professor/educador faça dele um objetivo e um meio de educação (...) Se o aprendizado dos esportes restringir-se ao processo de ensino-aprendizado de técnicas, gestos automatizados, onde somente o professor-técnico as conhece e domina, ou seja seu Sentido/Significado é compreendido somente pelo professor e ao aluno cabe apenas executá-las da melhor forma (...). Isto não quer dizer que se queira negar totalmente o esporte mas sim, levantar questões sobre sua orientação no sentido do Princípio do Rendimento e Concorrência, que selecionam os melhores, classificam e relegam os mais fracos. Há necessidade de mudanças tanto da “Ação” prática quanto da “Reflexão” teórica. A transformação didática dos esportes visa, especialmente, a que a totalidade dos alunos possa participar, em igualdade de condições, com prazer e com sucesso, na realização destes esportes (p.26-27).

Além da ausência da diversidade de conteúdos junto à educação física, percebemos o estabelecimento de uma visão eminentemente biológica de corpo, excluindo toda a rede de significados, sentidos, expressividade, sensibilidade, comunicação... inerente ao ser humano.

Como demonstrou a pesquisa feita por Daolio (1995), os professores de educação física, em geral, vêem os corpos de seus alunos de maneira homogênea e, quando surge algum tipo de diferença em suas aulas, os mesmos argumentam que os corpos se diferem em função da natureza e não da cultura, afirmando que “(...) *existem corpos naturalmente mais fortes e melhores*” (p.49).

As discussões e reflexões realizadas na área a partir de meados da década de 1980 fizeram surgir um novo cenário que, em alguns casos, significou a tentativa de romper com o modelo esportivista-biologicista até então estabelecido.

A Educação Física busca, então, ultrapassar o mero ensino do gesto motor, preocupando-se com a formação do cidadão que irá “*usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física*” (BETTI, 1992, p.285).

O corpo nesta nova trajetória ganha outros olhares, fazendo emergir a idéia da *motricidade* (movimento intencional de transcendência) e não do *movimento*, entendendo, para tanto, que em nossos corpos estão tatuados toda a história de luta, de prazer, de desejo, de fuga. Enfim tenta-se superar o discurso do corpo-objeto cartesiano para o corpo-próprio merleau-pontyano.

Salientamos que o presente estudo não se propôs à aplicação/execução de simples vivências práticas do Karatê-Do como mais um possível conteúdo “esportivo” da Educação Física Escolar, nem se tratou, porém, de negar a existência do esporte, que, aliás, é um fenômeno social do nosso século, mas sim de contribuir para a valorização de outros conteúdos, como as lutas.

Conforme Marta (2004), apesar de na atualidade muitas pessoas aderirem à prática de uma arte marcial pelo interesse na cultura oriental, outros interesses vinculam-se a tal, entre eles, a prática pela prática de uma atividade física, o convívio social, entre outras, o que pode, no ocidente em geral, e mais especificamente no Brasil, conforme sua apropriação e desenvolvimento até mesmo contrariar as suas raízes originais.

De acordo ainda com Marta (2004) o que se observa atualmente no Brasil, é que as artes marciais, passaram por processo de massificação dos meios de comunicação de massa, sobretudo via cinema e televisão; e também por um processo de esportivização.

Neste sentido, percebemos que:

...valores como dignidade, honra, trabalho, pacifismo, formação do caráter, persistência, humildade, são aprendidos na prática do Karatê que mantém as raízes da cultura oriental, ou seja, o Karatê como sabedoria ou modo de viver, em que o “DO” (caminho) se dá nas experiências cotidianas, para além do dojo³, ou seja, não fragmenta a vida em si mesma da atividade (LAGE, 2005, p.23).

Segundo Lage (2006), apesar do ensino das artes marciais/lutas carregarem consigo um histórico diretivo em função de suas origens e características históricas e culturais, há a possibilidade e necessidade de trabalharmos com os educandos, nos baseando no diálogo, na liberdade e na autonomia, conforme propõe Freire (1996).

Trajetória Metodológica

Num primeiro momento, foram realizadas reuniões com Diretor, juntamente com o(s) Professor(es) de Educação Física e Educadores da unidade escolar, procurando uma aproximação, formalização, esclarecimento do trabalho, conhecimento da realidade local através da apresentação das propostas e objetivos do estudo, discutindo-os conjuntamente.

Em um segundo momento, contatamos e dialogamos com as crianças e seus responsáveis, e após consentimento formal destes e da unidade escolar, realizamos uma intervenção. Nesta desenvolvemos 8 aulas com 1 turma de 3ª série do ensino fundamental de escola pública estadual localizada na cidade de São Carlos (interior de São Paulo) com aproximadamente 40 alunos. Para preservar a identidade dos entrevistados, neste estudo foram atribuídos nomes fictícios aos mesmos, mantendo-se apenas o gênero.

Salientamos que entendemos, conforme Valla (1996), que:

³ Do significa “caminho” e jo “local”, tratando-se do local para se aperfeiçoar os vários “caminhos”. KISHIKAWA (2004). Na atualidade, porém, é comum o uso da expressão para designar simplesmente o local onde ocorrem os treinamentos.

...a própria forma de relatar uma experiência indica a concepção de mundo de quem faz o relato. Neste sentido, é possível afirmar que os profissionais e a população não vivem a mesma experiência da mesma maneira (...). Se a referência para o saber é o profissional tal postura dificulta a chegada ao saber do outro. Os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional. Nós oferecemos nosso saber por que pensamos que o da população é insuficiente e, por esta razão, inferior, quando, na realidade, é apenas diferente (p.179).

Assim, neste estudo, a intervenção teve como perspectiva das relações professor-aluno exercer ao “ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 1996, p.38) respeitando os *saberes de experiência feito* do educando.

Saberes de experiência feitos entendidos como os saberes que os educandos trazem consigo, saberes socialmente construídos na prática comunitária, suas experiências anteriores, pois é fundamental que os educadores não só respeitem esses saberes dos educandos, mas que discuta com os educandos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE,1996).

Sendo assim, as dinâmicas das aulas, frequentemente, iniciaram em conversas com os educandos, perguntando-lhes sobre suas experiências em lutas/artes marciais, sobre a mídia e as artes marciais, sobre o que entendem por “arte” e “arte marcial”, do que gostariam de brincar/experienciar.

Trata-se, segundo Gonçalves Junior (2004, p.133-35):

...de uma forma de estimular a participação da criança e fazê-la sentir toda a importância que tem, favorecendo, ainda, a rica troca de experiências entre elas e seus respectivos universos de jogos. Resgatando jogos e brincadeiras conhecidas (...), propostas que visam respeitar o mundo em que a criança vive, considerando as crianças em seu mundo-vida (aqui e agora) e não como adultos em potencial (futuro incerto).

As intervenções nas aulas de Educação Física Escolar buscaram proporcionar experiências efetivas no mundo-vida das crianças, pois, segundo Larrosa Bondía (2002), na sociedade contemporânea “*a experiência é cada vez mais rara*” (p.21), e o conhecimento não se dá sob a forma de informação, tampouco aprender seja “adquirir e processar informação”.

Na própria prática do Karatê-Do, alerta Gichin Funakoshi (2002):

Você pode treinar por muito, muito tempo. Se porém apenas mexer as mãos e os pés e saltar para cima e para baixo como uma marionete (...) você nunca chegará à essência; você fracassará em captar a quintessência do Karatê-DO (p.113-114).

Larrosa Bondía (2002), corroborando com a compreensão do significado da experiência desejado nos estudos, afirma que ela é:

...em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. (...) é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (...) e é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (p.25).

Sendo assim, existem:

...diferentes vias e objetivos para se atingir a dimensão do Karatê como um ‘caminho’, para tanto, (...) é essencial experienciar o Budô através do Karatê, e isto só é possível através da prática corporal constante, pois só através do corpo se dá a percepção desta manifestação de sabedoria oriental (...). Enquanto manifestação do Budô, o Karatê parte do princípio de que a experiência individual é fator importante e essencial na busca de sua compreensão, “a experiência individual é tudo no Zen. Não há idéias inteligíveis para aqueles que não tem alicerces na experiência” (LAGE, 2005, p.27).

Os espaços utilizados na intervenção foram: uma quadra poli esportiva, um pátio e uma sala de aula.

Durante as intervenções, foram feitas notas de campo, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), têm o objetivo de captar uma “*fatia da vida*” (p.152), mas alertam que devemos estar cientes de que qualquer descrição, até certo grau, representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exata de palavras – assim, o investigador qualitativo procura ser preciso dentro destes limites.

Após a intervenção realizamos entrevistas pautadas pela abordagem fenomenológica, modalidade fenômeno situado (MARTINS e BICUDO, 1989; MERLEAU-PONTY, 1996; GONÇALVES JUNIOR, 2003), com 15 dos educandos que participaram das aulas.

Foi realizada a questão: “O que é isto o Karatê nas aulas de Educação Física para você?”. Deixamos que falassem livremente e sem interrupções, gravando suas descrições em fitas cassete magnéticas, partindo então para a identificação das unidades de significado, redução fenomenológica e organização das categorias na matriz nomotética, cujas quais foram analisadas na construção dos resultados (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Construção dos Resultados

Apresentamos a seguir a matriz nomotética (quadro 1) ou um quadro síntese dos quinze discursos coletados, numerados de I a XV em algarismos romanos e dispostos na parte superior da matriz em uma seqüência horizontal; a matriz também é composta de uma coluna à esquerda na qual exponho as quatro categorias (classificadas com letras maiúsculas de “A” à “D”) organizadas com base nas asserções dos discursos coletados; já abaixo da seqüência dos discursos e do lado direito das categorias, dispusemos nas caselas a unidade de redução fenomenológica correspondente àquela categoria e discurso, através de letras minúsculas de nosso alfabeto, não se perdendo a origem da referida unidade. Quando observarmos vacância em casela, significa que aquele sujeito não expressou asserção correspondente àquela categoria.

Afirma Gonçalves Junior (2003) que a construção dos resultados busca uma compreensão do fenômeno, baseando-se diretamente nos dados da matriz nomotética, a qual poderia ter revelado idiosincrasias (individualidade de proposições por parte de um dos sujeitos) e/ou proposições convergentes e/ou divergentes. Porém, neste estudo, encontramos apenas proposições convergentes.

Independente da saturação ou não das categorias, as proposições todas foram consideradas, pois ainda que estas perspectivas do fenômeno não estejam saturadas, fica claro que elas existem e dão existência ao fenômeno Karatê em suas múltiplas perspectivas.

Quadro 1: Matriz Nomotética

DISCURSOS CATEGORIAS	I Joaquin	II Pedro	III Maria	VI Paulo	VIII Manoela	IX Andréia	X Manoel	XI Vera	XII Alice	XV José
A) Karatê-Do para a vida	1		1; 3			5; 6; 9; 11; 13; 14; 38		3; 5	4; 6; 8; 10; 19; 20; 21; 22; 25; 27; 29;	
B) Educando e se educando com o Budô através do Karatê			2		1; 2; 3	8; 18; 25; 32; 33; 34; 37; 39; 40; 41			19	
C) Valores apreendidos no Karatê-Do	2	1; 2		2		2; 3; 7; 12; 15; 16; 19; 20; 23; 26; 27; 28; 29; 30; 35; 36; 42		1; 2; 4	1; 3; 5; 7; 9; 12; 13; 15; 23; 24; 26; 28; 31; 32; 33	

D) Diversidade cultural				1		1; 4; 10; 17; 21; 22; 24; 31;	1		2; 11; 14; 16; 17; 18; 30	1
-------------------------	--	--	--	---	--	--	---	--	------------------------------------	---

Abaixo identificamos as quatro categorias (“A” à “D”) e alguns trechos das descrições dos depoimentos dos participantes, que desvelam perspectivas do fenômeno Karatê na Educação Física Escolar.

A) Karatê-Do para a Vida

Como podemos observar na Matriz Nomotética, foram feitas vinte e três asserções (Discursos I, III, IX, XI e XII) referentes a esta categoria. Destacamos a seguir falas de três crianças.

Andréia comenta que atualmente “*a gente não presta muita atenção no que a gente faz no dia-a-dia*” (IX – 5) “*várias coisas que você fez sem (...) prestar atenção nenhuma*” (IX - 6). Para ela, é importante “*saber o que você vive no dia-a-dia (...), na sua casa, o que você (...) num prestou atenção (...), pra saber o que (...) você está fazendo na vida!*”(IX - 11).

Alice relata que por meio das vivências compreendeu que o Karatê-Do deve ser usado no cotidiano para “*facilitar as coisas*” (XII – 4). E no Dojo Kun ela encontrou “*a parte que pode mais fazer*” no seu dia-a-dia (XII – 6). No entanto, alerta: você “*pode decorar ele e ficar falando por aí! Na verdade (...), tem que fazer (...) no nosso dia-a-dia (...) ou na academia (...) sempre!*” (XII – 22).

Nos discursos acima, vemos como as vivências no Karatê-Do estão relacionadas ao cotidiano das crianças. No entanto, essa incorporação/apreensão não se dá linear ou mecanicamente e, como declara Maria (III - 3) “*não tem fim (...) na vida (...) toda a hora que você tá fazendo movimento você tá fazendo Karatê*”.

Andréia argumenta que devemos sempre “*vivenciar a aula*” (IX - 38) e, para tal, o Karatê-Do deve fundamentar-se como *sabedoria de vida* ou *modo de viver*, em que o “*DO*” (caminho) se dá nas experiências cotidianas, para além do *dojo*, ou seja, não fragmenta a vida em si mesma da atividade (LAGE, 2005).



Foto 1: Discussão inicial sobre Dojo Kun promovida em algumas aulas.

Nos discursos foram freqüentes as ligações entre o Dojo Kun e o cotidiano dos educandos, evidenciando a conotação educativa do Karatê-Do e a proximidade deste com o mundo-vida dos indivíduos, experienciando o fenômeno Karatê-Do, percebendo, sentindo e apreendendo o mesmo em múltiplas perspectivas.

Para Alice (XII – 19) pode-se conhecer melhor uma pessoa “*numa refeição (...) percebe quando ela come (...) conversa o tempo todo com ela (...) observando como (...) são e aprendendo como elas querem ser tratadas*”.

B) Educando e se Educando com o Budô através do Karatê

Foram encontradas quinze asserções (Discursos III, VIII, IX, XII) nesta categoria.

Em diversas asserções, segundo análise da matriz nomotética, no Karatê-Do, como meio para se atingir o *Budô*, o ser humano pode educar e se educar (III – 2; VIII – 1-2; IX – 8, 18) no seu cotidiano. Como afirma Manoela (VIII - 3) “*porque você usa educação dentro de casa, com seus amigos, na escola em tudo quanto é lugar*”.



Foto 2: Vivência das posturas relacionadas ao equilíbrio elaboradas pelos próprios educandos.

Para Andréia, devemos seguir sempre o caminho de quem está ensinando (IX - 33) e ter “*sempre ter vontade, querer aprender*” (IX - 34), gostar, achar legal (IX - 37), se oferecer (IX - 39), pois, segundo ela “*não tem como obrigar alguém a fazer alguma coisa*” (IX - 41).

C) Os valores no caminho do Karatê-Do

Nesta categoria, trinta e nove asserções foram feitas (Discursos I, II, VI, IX, XI e XII).

Andréia, por exemplo, comenta que num primeiro momento, “*uma pessoa que nunca ouviu falar sobre o Karatê (...) não vai entender*” (IX - 15), pois segundo Joaquim “*não se aprende pra poder socar, brigar e fazer o outro se machucar*” (I - 2).

Alice alerta que “*essas coisas diminuem o tamanho do caráter! Diminuem o tamanho do universo pro tamanho (...) de um tomate mesmo!*” (XII - 26).

Este entendimento acerca do Karatê-Do associando-o a violência não ocorre por acaso, a mídia e os veículos de comunicação em massa exploram essas práticas corporais como produtos de consumo por meio de filmes, assim como os campeonatos denominados de “Vale Tudo” e similares, nos quais são colocados em confronto direto praticantes de diversas lutas, tendo muitas vezes como premiação elevadas quantias em dinheiro, difundindo uma concepção equivocada sobre as artes marciais e seus princípios na própria essência como *sabedoria de vida* ou *modo de viver* (Diário de Campo 2).

Para Pedro o Karatê-Do “*não desenvolve a violência, ele desenvolve a disciplina*” (II - 2). Vera (XI - 1) diz que o Karatê “*é muito importante porque ajuda a gente a ter mais respeito com os outros*”.

Andréia acrescenta ainda que o *Dojo Kun* ensina “*que você tem que ter respeito com todos para que os outros tenham respeito com você*” (IX - 7). Alice comenta que a “*gente tá se defendendo no Karatê a gente não tá atacando... quem é do bem só se defende e nunca mesmo vai atacar! O ataque só serve pra diminuir o caráter!*” (XII - 9) (...) “*o melhor seria, ao invés de lutar... tentar ver o que o outro tá sentindo*” (XII - 12).

Na prática do Karatê-Do nas aulas de Educação Física estamos buscando mais do que o aprendizado das técnicas pelas técnicas, devemos aprender “*a ser correto, a incentivar o caráter*” (XII - 15) e “*usar a humildade*” no “*processo pra formação do caráter*” (XII - 7) relata Alice.

Nesta perspectiva, Alice afirma que o “*Karatê é mais um aprendizado de disciplina (...) a gente pode avançar o caráter (...). Nas aulas a gente pode crescer o caráter aprendendo as coisas*” (XII - 1).



Foto 3: Movimentação de socos a partir das experiências relatadas pelas próprias crianças.

Alice relata que *“quando a gente mente, se desvia do caminho da razão, quando a gente se desvia fica mais difícil (...) pratica o Karatê no nosso dia-a-dia”*(XII - 7)

Prática esta que *“influencia muito no cumprimento da disciplina”* (Alice, XII - 3), com o indivíduo se dedicando sempre (Andréia, IX - 23), com disciplina, gratidão (IX - 27), responsabilidade, polidez (IX - 36) e humildade (Alice, XII - 7), ajudando sempre o outro e com boa vontade (Andréia, IX - 29).

Alice relata também a importância de *“ser exemplo”* para os outros, refletindo o julgamento da sociedade sobre nossos atos, pois segundo ela *“tudo isso é no todo uma coisa só! O caráter também envolve isso! Envolve tudo isso!”*(XII - 28). Acrescenta ainda que *“tudo que a gente faz é um todo só!”* (XII - 31).

D) Diversidade cultural

Foram encontradas dezoito (18) asserções (Discursos VI, IX, XI e XII) nesta categoria.

O Karatê-Do na Educação Física Escolar, segundo Andréia (IX - 10), é importante porque você tem oportunidade de conhecer um pouco mais outras culturas, enriquecendo o conhecimento. Ao comentar sobre esse aprendizado da cultura, relata que há *“uma coisa que tem só essa cultura tem... uma coisa especial (...), que nem a cultura brasileira tem muitos lugares (...) que querem aprender o samba* (IX - 21) e *“é gostoso (...) vivenciar a cultura japonesa... o ”*(IX - 22).

Para José (XV - 1) o aprendizado da cultura japonesa foi interessante para poder conhecer mais sobre o país, os costumes, as roupas, a maneira de sentar e o próprio modo de relacionamento das pessoas e destas com os objetos. Com relação a isto, uma experiência muito relevante ocorreu durante as aulas em que foram abordados os temas da cultura japonesa e brasileira (Diário de Campo 5), quando conversávamos sobre o zelo e o respeito do Karateca com o *kimono*, a faixa e o próprio *dojo*. Situação em que um dos alunos

questionou-me sobre o que era mais importante para o *karateca*: o *kimono* ou a faixa? Nesta ocasião foi possível abordar a importância do ser humano, o qual se utiliza destes objetos/lugares para se aperfeiçoar e humanizar-se cada vez mais, colocando em evidência e discussão o “ser” e não o “ter”, valores distorcidos na atual sociedade do consumo.

Conhecer outras culturas contribui também na superação das questões relacionadas à discriminação e ao preconceito, Andréia afirma que tanto “*os negros quanto os índios são discriminados... mas todo mundo tem a mesma coisa que... todo mundo é igual!*” (IX – 24, 31), sendo para isto, importante sempre ter e “*demonstrar respeito pelos (...) outros*” (IX - 42), entendendo estas culturas como diferentes (XII - 11) e não como melhores/superiores, criticando ações de imposição ou domínio cultural entre os países (XII - 17). Alice discute que só “*aprende como é diferente quando a gente aprende a cultura*”(XII - 14).



Foto 4: Diálogo ao final de uma das aulas.

A guisa de uma compreensão do fenômeno Karatê-Do e seus processos educativos na Educação Física Escolar

A partir das intervenções realizadas com esta perspectiva de Karatê-Do, enquanto manifestação do *Budô*, e observando as categorias encontradas, percebemos potencialidades do Karatê-Do como conteúdo escolar.

Na primeira categoria encontrada, deparamo-nos com a questão do relacionamento entre o Karatê-Do e o cotidiano dos alunos, os quais perceberam a importância de vivenciá-lo dia-a-dia, não distanciando a atividade em si mesma da vida.

Podemos dizer que o Zen (e entendemos o mesmo para o Karatê-Do) se acha realmente nas coisas concretas da nossa vida diária, assim, enquanto manifestação do *Budô*, o Karatê-Do parte do princípio de que a experiência individual é fator importante e essencial na

busca de sua compreensão, “a experiência individual é tudo no Zen. Não há idéias inteligíveis para aqueles que não tem alicerces na experiência” (SUZUKI, 2003, p.54).

Essas similaridades atribuídas ao Zen e o Karatê-Do não são atribuídas por acaso. Em suas origens históricas, por estarem associadas a um povo e a uma arte, o Karatê-Do, assim como muitas lutas originadas no Extremo Oriente como o Judô, o Aikidô, o Kendô, dentre outras, ao remeterem-se ao *Budô*, são entendidas desta mesma forma. Assim, poderíamos dizer que o Zen e o Tao “influenciaram” o que hoje chamamos de *Budô*, porém, segundo Sasaki (1996) este possui características e objetivos próprios distintos do Zen.

Logo, esta *arte marcial* oriental, nos termos da filosofia ocidental se aproxima antes da fenomenologia existencial (primado da percepção) do que do racionalismo cartesiano (primado da razão), pois:

...o sistema da experiência não está desdobrado diante de mim como se eu fosse um Deus, ele é vivido por mim de um certo ponto de vista, não sou seu espectador, sou parte dele, e é minha inerência a um ponto de vista que torna possível ao mesmo tempo a finitude de minha percepção e sua abertura ao mundo total enquanto horizonte de toda percepção (...).A coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, nunca pode ser efetivamente em si, porque suas articulações são as mesmas de nossa existência, e porque ela se põe na extremidade de um olhar ou ao termo de uma investigação sensorial que investe na humanidade (MERLEAU-PONTY, 1996, p.408-429).

Contudo, este aprendizado por meio da experiência concreta não se dá de forma linear, mecânica e invariável. Deve-se lembrar que

...se na vida cotidiana o individuo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno/a deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercâmbio e negociação. A aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade. Não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000, p.61).

Desta mesma forma a Educação Física deve propiciar aos alunos um conhecimento que não seja incorporado de forma dissociada de uma vivência concreta, deve conduzir o aluno, progressiva e cuidadosamente, a uma reflexão crítica que o leve à autonomia no usufruto da cultura corporal (ZULIANI e BETTI, 2002).

Nesta perspectiva, para Fiori (1986), torna-se possível assim para o ‘eu’ expressar, incorporar e transformar o mundo num movimento em que o transcenda e o reconstitua – transcender que não nega o mundo e sim o assume e transforma.

Considerando a experiência como fundamental na busca da essência do fenômeno do Karatê-Do e a inviabilidade da estruturação da aula com conteúdos impostos

culturalmente, as artes marciais nas aulas de educação física devem possuir como ponto de partida os “saberes de experiência feitos” descritos por Freire (1996).

Compreendemos que a existência de diversidade de culturas deva ser dialogada na escola, sendo o Karatê-Do uma possibilidade da cultura de raiz oriental trazida pelos imigrantes japoneses.

As problemáticas relacionadas à educação e cultura também envolvem as questões do preconceito de raça/etnia, classe e gênero como relatados em alguns discursos (IX e XII), oportunidade na qual as crianças comentam a importância de se conhecer outras culturas para contribuir também na superação destas questões (discriminação e preconceito, por exemplo), mencionando sempre o *respeito* (vivenciado no Karatê-Do e evidenciado no Dojo Kun) como sendo o eixo para as relações entre as pessoas e suas culturas, opondo e rompendo com quaisquer formas de “centrismos” culturais, ou seja, etnocentrismo. Em outros termos, esta educação e cultura trabalhados nestas intervenções com o Karatê-Do tiveram como ponto de partida uma perspectiva *multicultural* na qual “*a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro*” (GONÇALVES e SILVA, 2004, p.14).

Observamos ainda o alerta de Fiori (1986), o qual apresenta a emergência de uma auto-consciência crítica dos povos da América Latina⁴, sendo para isso:

...de vital importância uma reflexão comprometida com a práxis da libertação, que nos permita captar, com lucidez e coragem, o sentido último deste processo de conscientização. Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem (p.3).

Pois, “*inclusive a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem*” (FIORI, 1986, p.6), “*As estruturas podem aprisionar o homem ou propiciar sua libertação, porém, quem se liberta é o próprio homem*” (FIORI, 1986, p.3) quando toma sua existência em suas mãos, quando protagoniza sua história.

Assim sendo, a partir de nossas experiências na temática, compreendemos que os valores envolvidos na prática do Karatê-Do podem auxiliar na educação, formação e desenvolvimento da criança, apresentando processos educativos particulares como arte.

Sob este aspecto, concordamos com Fiori (1986) quando aponta a importância do ser humano:

⁴ Ver discurso XII unidade de significado número 17, na qual podemos perceber algumas questões relacionadas a compreensão da criança do respeito pelas culturas diferentes e também e a auto-consciência crítica relacionada a problemas latino-americanos.

...buscar novos valores para revalorizar o homem, é a substância da revolução cultural: a cultura aqui entendida como humanização, isto é, como valorização do homem. Todas as atividades humanas, enquanto carregadas de uma significação valorativa (seja econômica, religiosa ou outra) representam dimensões de cultura. A globalização destas atividades, vistas numa perspectiva axiológica, dilata o território da cultura a tudo que é humano. E todo dinamismo humano tem direção axiológica. Sendo assim, num sistema estático de valores, não há renovação de homem. Os interesses da dominação das consciências se mistificam em valores supostos capazes de uniformizar e adaptar os comportamentos a funcionalidade do sistema. Tão forte é seu de mistificação, que o próprio dominado busca valorizar-se, segundo seus padrões e as escalas do sistema dominante. E, inclusive, pseudo-revoluções, através de certas mudanças estruturais, perseguem no fundo de suas intenções, os mesmos valores que justificam as estruturas antigas. A luta contra a dominação só alcançará seus fins, se romper as estruturas para dar surgimento ao homem novo: e o mundo novo requer a luz de uma nova constelação de valores (p.6).

Deste modo, o ser humano vai constituindo sua humanidade e conquistando o mundo, para libertar-se por meio de vivências concretas desta arte marcial no seu âmbito escolar partindo do seu mundo-vida, respeitando sua cultura e seus “*saberes de experiência feitos*” (FREIRE, 1996).

A leitura dos discursos possibilitou-nos identificar ainda a disposição/atitude do educando com relação ao educador e amigos, perceptíveis em relatos como “*sempre ter vontade (...) querer aprender*” (IX - 34), bem como “*você tem sempre que ajudar (...) querer ajudar e de boa vontade!*” (IX - 29).

Estes excertos nos remetem a Heidegger (1981), o qual discute as relações do sujeito *com-os-outros*, afirmando a importância de relacionar-se com alguém de maneira envolvente e significativa, chamado pelo autor de *solicitude*, a qual:

...imbrica as características básicas do ter consideração para com o outro e de ter paciência com o outro. Ter consideração e paciência com os outros não são princípios morais, mas encarnam a maneira como se vive com os outros, através de experiências e expectativas (p. 19-20).

Partindo deste entendimento, torna-se importante para o educador perceber esta *solicitude* na esfera educacional na qual está inserido *com-o-outro* (educando), respeitando suas experiências e compreendendo-o como *ser em construção*, portanto, *sendo-com-os-outros-ao-mundo*.

Nesta perspectiva, outro aspecto importante encontrado nos relatos diz respeito a possibilidades de conhecer o outro e a si mesmo, seus limites, suas potencialidades, sem sobrepujar-se ao outro, todavia, procurando *des-velar* o mundo a sua volta no qual está encarnado juntamente *com-o-outro* em oposição à dicotomia entre corpo, mente e mundo.

Compreendemos o mesmo para o Karatê-Do, por meio do qual o sujeito poderá compreender/comunicar-se com o outro e o mundo por meio da cultura corporal.

As categorias apresentam ainda outras temáticas as quais envolvem diversos saberes necessários a prática educativa, como a *corporeificação das palavras pelo exemplo*, assim, refutamos o ditado popular: “faça o que eu digo, não faça o que eu faço!”, pois: “*pensar certo é fazer certo*” (FREIRE, 1996, p.34), situação evidenciada quando os educandos comentam a importância de “ser exemplo”(XII - 31).

Por meio das nossas experiências nesta arte marcial, percebemos uma grande dificuldade em encontrar nos professores em geral uma coerência entre o que escrevem, pensam, dizem e fazem, elementos fundamentais a prática educativa (FREIRE, 1996), produzindo um cenário em que encontramos excelentes *instrutores*, mas raros *mestres*, os quais verdadeiramente nos *inspiram*.

Deparamo-nos facilmente com professores em todos os âmbitos (escolas, academias, clubes e inclusive *dojos*) os quais negam um saber essencial para a prática educativa: “*não há docência sem discência*” (FREIRE, 1996, p.21), contribuindo para a formação de inúmeros “faixas pretas” os quais interrompem o processo de seu próprio aperfeiçoamento ao alcançar esta *graduação* na arte, quando na essência deveria considerar este estágio como uma nova forma de caminhar na vida como do praticante (NAGAMINE, 1997).

Nagamine (1997) discute os vários signos e significados relacionados à “faixa preta”, dentre eles, de considerar uma dialética no Karatê-Do entre o branco (cor da primeira faixa) e do preto (cor da última faixa), na qual a faixa preta seria o *ponto inicial*, pois aquela faixa preta com o passar dos tempos vai se desgastando, tornando-se novamente branca, ou seja, retornando a um novo ponto de partida para o estudo e o aprofundamento na arte.

Portanto, a partir das intervenções com o Karatê-Do, enquanto manifestação do *Budô* nas aulas de Educação Física consideramos, com base nas entrevistas e diários de campo, ter ocorrido o desenvolvimento de processos educativos particulares que puderam levar o educando a sentir/perceber/apreender de forma crítica o seu cotidiano, respeitar a si mesmo e ao outro, ser persistente, humilde e sincero ao procurar disciplinar-se na busca pelo auto-aperfeiçoamento, entender a importância da coerência nas atitudes e valores dos seus atos, compreender-se como *ser em construção* e que esta é constante e não pode ser fragmentada em sua vida, contribuindo assim para a formação e desenvolvimento integral do ser humano.

Referências

BETTI, Irene C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.25-31, 1995.

BETTI, Mauro; ZULIANI, L.R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 13(2), p.282-287, jan., 1992.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (Portugal): Porto Editora Ltda, 1994

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

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

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE KARATÊ. Disponível em: <<http://www.midiamix.com.br/karate/apresent.asp>>. Acesso em 25 ago. 2005.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**, v. 11, n. 01, p. 03-10, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FUNAKOSHI, Gichin. **Karatê-Do: o meu modo de vida**. São Paulo: Cultrix, 2002.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronília B. G. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ªed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Lazer e novas relações de trabalho em tempos de globalização: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal**. 2003. Tese (Pós-Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal).

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Atividade recreativa na escola: uma educação fundamental (de prazer). In: **Educação física no ensino superior: Atividades recreativas**. Schwartz, Gisele M. Rio Claro, Guanabara Koogan, 2004.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; DRIGO Alexandre J. A já regulamentada profissão de Educação Física e as Artes Marciais. **Motriz**, Rio Claro, v.7, n.2, p.131-132, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém**. São Paulo: Moraes, 1981.

KISHIKAWA, Jorge. **Shinhagakure: pensamentos de um samurai moderno**. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

LAGE, Victor. **Karatê-do: a sabedoria de um modo de viver**. Relatório (Iniciação Científica – PIBIC/CNPq) – UFSCar/SP, 2005.

LAGE, Victor. **Vivências práticas em artes marciais (karatê-do) na perspectiva da cultura corporal de movimento**. Relatório (Bolsa Treinamento – ProGrad) – UFSCar/SP, 2006.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação 27, n.19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

MARTA, Felipe E. F. **O caminho dos pés e das mãos: taekwondo, arte marcial, esporte e a colônia coreana em São Paulo (1970-2000)**. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NAGAMINE, Kazuo. A herança do samurai na formação do homem moderno. **Kiai**, São Paulo, v.5, n.25, p.28-33, 1997.

SACRITÁN, J.; GÓMEZ, P. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASAKI, Yasuyuki. **Karatê-Do**. São Paulo: Cepeusp, 1996.

SASAKI, Yasuyuki. **O Karatê-Do e as filosofias do budo**. São Paulo: Van Moorsel Andrade e Cia, 1996.

SUZUKI, Daisetz T. **Introdução ao zen-budismo**. São Paulo: Pensamento, 2003.

VALLA, Victor V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, Rio de Janeiro, v.21, n.2, p.177-190, 1996.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: MOMENTOS HISTÓRICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ivan Gimenes de Lima (Mestrando UNIMEP)

Regina Simões (NUCORPO/UNIMEP)

Resumo

Nas experiências no estágio escolar, vimos o ensino centrado no professor como transmissor de conhecimento, levando os alunos a apresentar dificuldades em elaborar ou desenvolver jogos e brincadeiras de forma autônoma. Diante disto, algumas questões foram elencadas: Como a prática pedagógica, foi realizada ao longo dos anos? Quais atitudes os professores tinham com os alunos, na evolução da Educação Física? Visando responder, o objetivo é produzir uma revisão de literatura sobre a evolução histórica da prática pedagógica do professor de Educação Física escolar. Para tal, resgatamos esta área desde o seu surgimento, até o século XX, tentando identificar a relação professor/aluno com o propósito de subsidiar as reflexões de como hoje ocorre esta interação. Com o estudo pudemos perceber que o ser humano é ativo por natureza, embora tenha havido ausência de diálogo entre as partes, o que demanda a falta de troca mútua para a construção do conhecimento entre o professor e o aluno.

Palavras-chave: História da Educação Física, Prática Pedagógica e Pedagogia Dialógica.

Introdução

No início de nossa formação acadêmica em Educação Física, tivemos nosso primeiro contato com a realidade escolar através dos Estágios. Quando estávamos observando algumas aulas, vimos que os professores abordavam os conteúdos a serem ministrados, de “cima para baixo”, de maneira imposta, sem contextualizar as atividades propostas. Mesmo quando ocorria algum tipo de reflexão, era superficial e o aluno passivamente recebia tudo o que lhe era transmitido.

Em uma das análises que fizemos dos relatórios, produzidos nas observações realizadas durante os Estágios, fomos sugeridos para a leitura de um livro chamado “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire. Nesta leitura, vimos que este Educador propõe um método de aprendizagem e não de ensino, chamado Pedagogia Dialógica, que acreditávamos ser algo que pudesse auxiliar no cotidiano dos professores de Educação Física, observado durante sua prática educativa.

O ensino centrado no professor como transmissor de conhecimento, nos levou a observar que os alunos se encontram com dificuldades em elaborar e/ou desenvolver jogos e

brincadeiras de forma autônoma, ou seja, ficam aguardando os “comandos” do professor, demonstrando insegurança e necessidade de um apoio para suas idéias.

Esta situação ainda se repete como prática pedagógica, mas isso não se generaliza, pois existem profissionais que tem atitudes diferenciadas, inserindo seus alunos de forma bastante participativa nas aulas, considerando as aulas de Educação Física de maneira diferenciada e com mais compromisso.

Após estas observações, nos deparamos com os seguintes questionamentos: Como foi, ao longo dos anos, a prática pedagógica? Quais as atitudes dos professores perante seus alunos? Os docentes estabeleceram relações dialógicas com seus alunos?

Posteriormente a este estudo, nos comprometemos a investigar esta prática pedagógica do momento atual que vivemos, no cotidiano das aulas de Educação Física, especificamente a realidade das escolas de Americana/SP, subsidiados pelos momentos históricos aqui apresentados.

Objetivo

Produzir uma revisão de literatura sobre a evolução histórica da prática pedagógica do professor de Educação Física escolar.

Procedimentos Metodológicos

Segundo aspectos descritos por Rudio (1986) pesquisar se refere a descobrir e observar fenômenos que traduzem a realidade em que o problema surge e então descrever, classificar e finalmente interpretar o material levantado no decorrer da investigação.

Este é um estudo, de cunho qualitativo, e tem como metodologia a pesquisa bibliográfica. Esta foi realizada no sistema de Bibliotecas da UNIMEP, UNICAMP e da UNESP, nos livros, periódicos, dissertações e teses com intuito vasculhar o maior número de material bibliográfico a pesquisa nos temas relacionados a: histórico da Educação e da Educação Física e Práticas Pedagógicas em Educação Física no Ensino Fundamental.

Revisão de Literatura – Dos Momentos Históricos às Práticas Pedagógicas

Momentos históricos vividos pela Educação Física

No início da humanidade, os homens pré-históricos tinham suas habilidades motoras desenvolvidas de maneira muito aguçada, pois eram elas que os mantinha vivos, seja pela

alimentação, quando caçavam e precisavam se locomover sem nenhuma ferramenta de grande comodidade, ou pela fuga e em batalhas com animais ferozes, vivendo sua vida através das diversas habilidades.

Marinho (1980, p. 29) coloca que “... um dia vivido pelo homem primitivo, nada mais era que uma extensa e longa aula de Educação Física”. Para os primitivos, a Educação Física surgiu, de forma involuntária, com um caráter utilitário, a luta pela sobrevivência obrigou o ser humano, em seu tempo disponível (livre), treinar maior precisão em seus golpes.

No oriente, a história da humanidade tem um caminho de existência maior do que a do ocidente. A Educação Física, depois das primeiras manifestações primitivas, começaram a surgir na China, onde as origens mais remotas da história falam de 3000 antes de Cristo. Um imperador guerreiro chamado Hoang Ti, idealizando o progresso da sua comunidade no país pregava além do caráter guerreiro, como na época do militarismo brasileiro e sua domesticação, os exercícios físicos com finalidades higiênicas e terapêuticas (MARINHO, 1980).

Na Índia, Marinho (1980) coloca que os exercícios físicos eram propostos como uma doutrina pelas leis de Manu (uma espécie de código civil, político, social e religioso), no início do primeiro milênio, indispensáveis às necessidades militares além do caráter fisiológico.

A contemplação da energia física, pureza dos sentimentos, bondade e conhecimento das ciências para a suprema felicidade do Nirvana, (no budismo, estado de ausência total de sofrimento), tinha seu caminho atribuído por Buda aos exercícios, como, por exemplo, o Yoga que, originando-se na mesma época retratando os exercícios ginásticos, além de um aprofundamento da Medicina, ensinava manobras massoterápicas e técnicas de respiração.

O desenvolvimento histórico das civilizações na maioria das vezes se depara na relevância dada à Educação Física, bastante atrelados a fundamentos médicos-higiênicos, fisiológicos, morais, religiosos e guerreiros. As comunidades do Japão, possuem o mar como referência para a sua história, pelos próprios samurais e suas práticas guerreiras feudais, mas principalmente, pela posição geográfica (MARINHO, 1980).

No Egito, os costumes eram exercícios Gímnicos apresentados nas paredes das tumbas em pinturas. Estes exercícios ressaltavam as qualidades físicas dos seres humanos, como: equilíbrio, força, flexibilidade e resistência. Já usavam, embora rudimentares, materiais de apoio tais como tronco de árvores, pesos e lanças (MARINHO, 1980).

Os Gregos marcaram a Educação Física, com os jogos Olímpicos até hoje e desenvolveram-na através da sua cultura. Sócrates, Platão e Aristóteles, exerceram uma contribuição muito importante para a área, juntamente à Pedagogia, dando-lhes conceitos que ainda hoje são pertinentes na reflexão sobre corpo e alma através das atividades corporais e da música, já o conceito de equilíbrio entre corpo e espírito ou mente, é de Platão, o que Sócrates diz quanto isso é: “na música a simplicidade torna a alma sábia; na ginástica dá saúde ao corpo” (MARINHO, 1980).

Os métodos sistematizados e em grupos, e os termos apresentados como halteres, atleta, ginástica, pentatlo entre outros, são uma herança grega. As atividades sociais e físicas eram uma prática até a velhice lotando os estádios destinados a isso.

Os Romanos, reivindicando o poder, construíram uma derrota militar para a Grécia que funcionou muito bem, mas não impediu que a cultura grega invadisse Roma, mesmo os romanos estando em um período de combate a nudez da ginástica. Sendo assim, a atividade física era destinada às práticas militares. Nesse período romano que surgiu a famosa frase do poeta latino Juvenal, "Mens Sana in Corpore Sano" (MARINHO, 1980).

Alcançando a Idade Média, este ser humano primitivo observa um período que pobres e escravos encontraram no cristianismo um refúgio, dizendo que a igualdade e a fraternidade lá estavam. Graças a isso o cristianismo teve propagação rápida, e assim, o que era dito pelos padres, era recebido como verdade pelos fiéis, como abominar os circos e os jogos, o descaso pelo corpo para salvação da alma e desprezo do terrestre para conquistar o celeste. Durante este momento a Educação Física não se expressa e não avança, que aliás não foi só ela, mas com a hegemonia dogmática, os avanços são suspensos pela igreja.

Após ter sido abafada na Idade Média, a Educação Física, na época do Renascimento, volta a se expressar, o que alguns autores como o próprio Marinho (1980), dizem teoricamente. Foi sucedida por uma educação mais liberal e com mais amplitude, a qual observa o desenvolvimento do homem como um todo: gosto/conhecimento, coração/vontade.

Mais adiante, nas últimas décadas do século XVIII e no decorrer do XIX, a sistematização e institucionalização da Educação Física, deram um importante salto em sua forma de educar, no Ocidente (BETTI, 1991).

Neste tempo/espço se formaram os sistemas nacionais de ensino, segundo os interesses das classes dominantes da época e a nova consolidação da sociedade capitalista. Este momento histórico de mudanças, também foi de muitas alterações políticas, econômicas

e sociais, recebendo contribuições do pensamento pedagógico inovador do século XVIII (BETTI, 1991).

Betti (1991) em seu relato histórico, comenta que para firmar suas bases, a Educação Física se beneficiou do tempo em que os países da Europa, ou estavam vivendo a Revolução Industrial na Inglaterra de 1760 e que depois se disseminou por todo o continente europeu, ou estavam em guerra, em 1914 pela crise política, ocorreu a súbita e impetuosa Primeira Guerra Mundial.

Estes acontecimentos preocupavam o governo, que não admitiria ser vencido pelas massas populares ou forças de oposição, assim a Educação Física ganhou seu espaço com o fato das constantes preparações para estas “batalhas”, estando determinado, o que ela teria que seguir, surgindo naqueles países, a nomenclatura de “doutrinários”, que propunham ensinamentos que se vinculam a afirmação consistente da nacionalidade (BETTI, 1991).

Os *Sistemas Ginásticos* tiveram visibilidade na Alemanha, Dinamarca, Suécia e França, sua criação e execução se mistura com a história do nacionalismo europeu e militarismo, os quais estão presentes nos séculos XVIII e XIX.

O pedagogo chamado Johann Bernhard Basedow (1723 – 1790), é o precursor da linha doutrinária Alemã e fundador de uma escola que, em 1774, deu origem ao movimento ginástico alemão, onde o primeiro programa moderno de Educação Física foi criado (MARINHO, 1980, BETTI, 1991), tinha como característica, apresentar o ensino da ginástica, dança, equitação e esgrima ao lado da literatura. Recebeu algumas críticas pois sua escola era vista de maneira curiosa e extravagante (BETTI, 1991).

Basedow era um educador empenhado em propor a Educação Física dentro das escolas juntamente com as disciplinas chamadas intelectuais. Conseguiu isso, graças a um duque que, acreditando nele, criou uma escola em seu método, e inspirado por Rousseau. Nesta escola, os alunos passaram a ser atendidos pelas diferenças condicionadas por suas idades.

Em 1784, Cristoph Friedrich GutsMuths (1759 – 1839), também influenciado por Rousseau, experimentou novas formas de movimento e tipos diferentes de materiais, como a elaboração da “ginástica natural” ou “método natural”, um sistema de trabalho em que ele formulou três classes: exercícios ginásticos, trabalhos manuais e jogos sociais (MARINHO, 1980).

No século XVIII, os exercícios físicos nas escolas foram fonte de reflexão, junto a alguns autores que datam entre 1712 a 1883, como Jean Jacques Rousseau, Guths Muths e J. B. Basedow. No século XIX, com o surgimento das escolas de ginástica na Alemanha, e logo em seguida, com estas escolas, na forma de associações, houve uma grande pressão para que

se incluir a ginástica no ensino convencional dos países que tinham a sua disposição as escolas e os sistemas de ensino nacionais.

Friederich Ludwing Jahn (1778 – 1852), alemão, pessoa importante para o fortalecimento da combinação entre Educação Física e nacionalismo, do qual Jahn teve muita influência e se voltou ao desejo de ver a Alemanha unificada numa nação forte capaz de livrar-se do odiado jugo estrangeiro (MARINHO, 1980). Ele obteve bastante afeto dos estudantes, quando lecionou em Berlim utilizando-se de jogos, corridas, saltos, arremessos e lutas (BETTI, 1991).

Nas escolas alemãs, na forma dos sistemas ginásticos de Adolph Spiess (1810 – 1858), foi inserida a Educação Física, em 1842, quando o governo prussiano reconheceu-a oficialmente como uma função do estado e convidou Spiess para trazer seu sistema para as escolas (BETTI, 1991).

Este sistema de ginástica com objetivos pedagógicos, teve influência de Pestalozzi, J. H. (1746 – 1827) – em seus livros criou Gertrudes, que propõe a seus filhos uma educação livre aos jogos e movimentos naturais, para que gastassem suas energias. O que em sua época era totalmente oposto ao conceito de educação e disciplina, entendidos como quietude e obediência findada em si mesma (MARINHO, 1980).

Em 1814, a Dinamarca atravessa por uma situação em sua economia que se findou apenas em 1820, quando um novo sentimento nacional emergiu no país. Em 1849 adotou-se uma constituição liberal com adesão popular e nesta época, Franz Nachtegall (1777 – 1847) liderou um movimento que resultou na afirmação da Educação Física no país.

Em 1804, foi criado em Copenhague, o Instituto Militar de Ginástica, onde civis também eram aceitos, o que levou o instituto a se tornar uma escola para preparação de professores de ginástica para as demais escolas em geral (MARINHO, 1980 e BETTI, 1991).

A Suécia tornou-se, no século XVIII, uma das principais potências europeias por uma participação de sucesso na Guerra dos 30 anos, mas em seguida, no século XIX, esta posição se desmoronou quando a Rússia conquistou os reinos da Europa, desencadeando a decadência do império sueco, a partir disso, a mobilização pelo desejo de reconstruir o prestígio nacional com Per Henrik Ling (1776 – 1839), iniciava-se em movimento a favor da Educação Física (BETTI, 1991).

Após perda da Finlândia, o povo sueco ficou enfraquecido, Ling atingido por um forte patriotismo, passou a utilizar a ginástica e a literatura com intuito de provocar força e coragem no povo (MARINHO, 1980). Ele guiou a Ginástica em quatro linhas: militar,

médica, pedagógica e estética, mas, o que interessava para Ling eram a médica e a militar, acreditamos por serem linhas que conduziam a população a um maior patriotismo.

Ling tinha um filho chamado Hjalmar Ling (1820 – 1886) que se ateu com a ginástica, iniciada por seu pai, para a escola, deixando-a pedagógica e educativa. O então considerado pai da ginástica escolar ou higiênica trilhou um caminho diferenciado, se voltando para as escolas suecas. A Educação Física escolar, nos níveis de ensino já citados, desenvolve-se dentro do sistema sueco. A ginástica sueca de Ling foi o sistema ou método de Educação Física que exerceu maior influência em toda América Latina (MARINHO, 1980)

Marinho (1980), diz que foi graças ao Major Thulin, J.G., que houve a quebra da rigidez tradicional do método sueco, assim se dá a passagem da concepção fisiológica da Educação Física, para psicológica e social.

Em 1848, no exército em especial, com a proclamação da II República, que a Ginástica foi introduzida na França, por um militar espanhol que lutou nas tropas napoleônicas chamado Francisco Amoros (1770 – 1848). Com seu refúgio em 1814, Amoros abriu um Ginásio numa escola particular em 1817 e em 1820 se tornou primeiro diretor e obteve apoio do governo francês para fundar o Ginásio Normal Militar e Civil de Ginástica (BETTI, 1991).

Na França, a igreja teve controle sobre a escola e nesse período o foco era ensino religioso e intelectual, com atenção bastante escassa voltada para a Educação Física. Com a preocupação de Amoros e Clias, pela segurança nacional os programas de Ginástica começaram a serem buscados com bastante interesse (BETTI, 1991).

As atividades que compreendiam a Ginástica Européia eram: marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças, elas surgiram nas sociedades do Ocidente com um caráter popular e sem qualquer relação com a escola (SOARES, 1996). Ficou conhecida como “Métodos de Ginástica”. Assim denominados, os mais conhecidos e mais divulgados no Brasil, foram os Métodos Ginásticos: francês, alemão e sueco. O que ajudou e serviu de modelo para um método nacional de ginástica em nosso país foi o Método Francês.

A Ginástica, nestes métodos aqui colocados, não foi imaginada para as escolas, apenas quando os médicos e pedagogos vasculharam por eles os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino para a escola, para uma Ginástica especificamente escolar.

Dessa forma, a Ginástica foi compreendida como exercícios individuais, em duplas, quartetos, o ato de levantar e transportar pessoas e objetos, esgrima, danças e jogos. Em

seguida, no final do século XIX, os jogos esportivos, a música, o canto e os exercícios militares (SOARES, 1996)

Após a criação e execução dos “sistemas ginásticos”, nos países emergentes, chegou um momento da história em que os exercícios físicos tomaram destaque pela imagem de homem (corpo), o qual se transformou em mercadoria que passou a ser comercializada como força de trabalho.

As atividades físicas eram tidas como receita para um corpo saudável, ágil e condicionado ao trabalho, e em países como o Brasil, a situação capitalista em relação às condições de trabalho e de vida perduraram por mais de um século, sem muitas alterações.

Associava-se os exercícios físicos também a cuidados com o corpo. Estes exercícios se inseriram aos hábitos cotidianos de higiene como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos e enfim praticar exercícios físicos. Os interesses de uma classe dominante não era apenas do cuidado com o corpo, mas que os indivíduos cuidassem por consequência das suas forças de trabalho, empregadas com mais vigor (BETTI, 1991).

Estas associações não tinham seus objetivos voltados para as escolas, e com isso criou-se a necessidade de se formular adaptações e propostas novas para a Educação Física na escola, então chamada de ginástica.

É colocado por Betti (1991) que essas inovações surgiram como sistematizações sobre os exercícios físicos que foram chamadas de Métodos Ginásticos, os quais foram sustentados a partir de critérios rígidos e característicos das ciências biológicas, tendo como autores um sueco (P. H. Ling), um francês (Amoros), um alemão (G. Demeney), fisiologistas, médicos e até professores de música.

A disciplina era muito severa, mesmo os professores não sendo bem preparados, os quais podiam atuar em escolas públicas ou particulares. A educação compreendia aulas muito extensas.

Dummer, é o nome da escola que compreendeu e deixou serem implantados os exercícios e os jogos pela primeira vez, onde estava a necessidade para o desenvolvimento dos jovens, o que mostrava uma preocupação da escola com a Educação Física e intelectual (MARINHO, 1980).

O lugar de respeito como diz Betti (1991), que era de destaque da Educação Física na escola, foi ficando mais importante à medida que os outros componentes curriculares perceberam o aprimoramento e fortalecimento físico dos indivíduos, o que conseqüentemente gerava saúde e assim mais aptidão a contribuir com a pátria.

Um dos objetivos da Educação Física no processo educacional, tornou-se de forma clara, o desenvolvimento e fortalecimento físico e moral dos indivíduos. Para o alcance deste e de outros objetivos, os médicos, com mais precisão os higienistas, têm papel de destaque na elaboração e desenvolvimento dos conteúdos desta área, exercendo um papel de autoridade seu conhecimento dominado, que era de ordem biológica, visando o aprimoramento da aptidão física dos indivíduos.

Momentos históricos da Educação Física e da Escola no Brasil

Após o período que a Educação Física passou no exterior, ela chega ao Brasil e para esta reflexão utilizaremos Marinho (1943), Castellani Filho (1988), Betti (1991), Daolio (1998) e também Soares (2001), os quais irão nos guiar sobre esta área no país.

Os momentos históricos vividos pela Educação/Escola e pela Educação Física podem ser relacionados em suas datas, pois pudemos observar que seja por sua cultura ou até mesmo por sua história, o fenômeno da Educação está presente em todas as sociedades humanas, e a Educação Física também faz parte desta história, pelo que nos coloca Marinho (1980), Betti (1991) e Soares (2001a).

O educar está ligado à natureza do ser humano enquanto ser histórico e social, suprimindo a necessidade dos respectivos grupos sociais em dissipar, para as gerações sucessivas, seus saberes, crenças e valores, instalando, no processo de ensinar, o afunilamento do processo de socialização e a conquista de outras experiências.

A Educação Física, até sua chegada ao Brasil, se consagrou em alguns lugares da Europa, sendo utilizada com vários objetivos, em que o principal era o melhoramento do desempenho de militares. Para discorrer melhor sobre este assunto nos apoiamos na obra de Marinho (1980).

Em 1549 os padres jesuítas vieram ao Brasil iniciar a história da Educação Brasileira, o que representou sua primeira fase no país. A principal tarefa destes padres eram as Missões evangelizadoras, políticas e educadoras, estabelecendo assim um elo muito forte entre a Igreja e a Educação (AZEVEDO, 1996). Junto com suas missões evangelizadoras, eles propunham atividades físicas aos índios, pois o ensino era de muita imobilidade e os nativos eram ativos demais (MARINHO, 1980).

Mesmo sendo considerada de importância fundamental a obra educativa realizada por estes sacerdotes, eles recebiam muitas críticas, pois apresentavam uma pedagogia muito autoritária, o que resultou na expulsão deles em 1759 pelo Marquês de Pombal. Quando a Escola se iniciou, eles tinham a idéia de implantar um processo de alienação e depois

dominação do povo indígena para o trabalho, e também para arrecadar fiéis, pois juntamente com o aprendizado da língua nativa, se pregava o evangelho como forma única de sobrevivência (AZEVEDO, 1996). Depois de alguns anos, por volta de 1808, com a vinda dos portugueses, ocorreu a renovação educacional e cultural permeada por influências européias.

O Grito do Ipiranga, datado em 7 de setembro de 1822, quando foi proclamada a Independência do Brasil, a política educacional obteve uma nova orientação, a partir da influência dos ideais da Revolução Francesa. A preocupação com a educação popular é inédita, resultando, inclusive, na Lei de 15 de outubro de 1827, que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, a única Lei geral relacionada ao Ensino Elementar até 1946.

Neste caminhar, a educação no Brasil é atravessada pela ausência de um pensamento coletivo ou unidade de orientação, influenciada pelo caráter fragmentado da nossa formação social positivista cartesiana.

A Educação Física escolar no Brasil se iniciou em 1851, quando Luiz Pereira do Couto Ferraz apresentou as bases para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte, para a Assembléia, ficou conhecida então como a reforma Couto Ferraz (BETTI, 1991).

No início, a Educação Física na escola foi muito mal vista pelas elites, com casos e acontecimentos como meninas, que eram boas alunas, perdiam o ano escolar pois não queriam fazer a Ginástica, até alguns pais pediam para que não se obrigue os seus filhos aos exercícios físicos pois poderiam se machucar ou se ferir.

Ferraz, quatro anos mais tarde, 1854, enquanto Ministro do Império, publicou oficialmente, que entre as matérias obrigatoriamente ministradas estava, no primário a ginástica e no secundário a dança.

Já em 1882, Rui Barbosa enviou um parecer ao projeto “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instituição Pública” e nele, se voltou com atenção para a Educação Física, terminando-o com uma proposta de instituir uma sessão especial de ginástica na escola normal, a categoria dos professores de ginástica iria ser equiparada com de outros professores, ditos “intelectuais” e finalmente a ginástica seria inclusa no quadro de disciplinas distintas, no horário distinto do recreio e depois da aula (CASTELLANI FILHO, 1988).

O mesmo autor se refere a Rui Barbosa com algumas críticas no seu modo de argumentar para a importância da Educação Física, ele coloca que Rui se mostrava influenciado pelo idealismo platônico, enaltecendo o mundo das idéias em detrimento do

mundo corpóreo e também, com influência do racionalismo cartesiano, se refere ao homem como soma de suas partes material e espiritual (CASTELLANI FILHO, 1988).

Castellani Filho (1988) cita Fernando de Azevedo, ao lado de Rui Barbosa, um dos mais importantes adeptos dos ideais defendidos pelo próprio Rui. Juntos, Fernando de Azevedo e Rui Barbosa, foram precursores em defender a inserção da Educação Física nas escolas e no pensamento científico fisiológico, psicológico e numa ciência da saúde. Quando eles colocaram como argumentos, esta área de conhecimento para a busca de uma raça pura, fazendo de homens e mulheres pessoas apta à procriação e cada vez melhores apenas no sentido físico e corporal, o autor lança críticas.

Em 1867, a Educação Física chega no império de forma muito semelhante a renovação educacional, com influências européias e se volta para os conteúdos estudados pelos Higienistas, levando o exército até a ação pedagógica, nas aulas de Educação Física, para ministrar a disciplina com seus métodos militares bastante rígidos de hierarquia. Desde então, o vigor físico começou a ser exaltado.

Isso levou a identidade pedagógica desta área ser baseada nas normas e valores das próprias instituições militares, gerando um projeto de alienação do homem, isto é, produzir um indivíduo que é obediente, submisso e respeitador fervoroso da hierarquia social. Podemos observar que a Educação Física, como instrumento educativo e disciplinador chega ao Brasil para a dominação dos militares, que se utilizam dela para preparar melhor seus exércitos (MARINHO, 1980 e BETTI, 1991).

No início do século XX, entre 1919 e 1939, depois da Primeira Guerra Mundial, a crença no poder da escola voltado para a disciplina e o bem da humanidade, foi abalada, com isso as ideologias mascaradas para transformar a humanidade, se colocam nas escolas de forma obrigatória e gratuita, com objetivo de redimir a sociedade da ignorância e da opressão.

No Brasil a Educação Física veio com a função de implantar os conteúdos estudados pelos Higienistas, assim o exército foi até a ação pedagógica, nas aulas de Educação Física, ministrar com seus métodos militares muito rígidos de disciplina e hierarquia.

Como um novo mundo, abrindo-se a área na escola, um ramo comprometido da educação, pois se acreditava que para alcançar a disciplina o único meio era a imobilidade da criança, e mesmo aqueles que não pensavam assim, não tinham espaço físico para fazer diferente. Neste momento histórico, os métodos eram princípios lógicos e universais e o professor era o centro do processo de aprendizagem, tido como quem tudo sabia e o aluno apenas um ser receptivo e passivo e tido como quem nada sabia.

O período entre 1931 e 1937, conhecido como “conflito das idéias”, vários congressos e conferências foram realizados fomentando o debate dos princípios que deveriam ser as diretrizes da Educação do país, sustentavam a existência do ensino particular, passando à família grandes responsabilidades no que se refere à educação, mas um outro lado, defendia que o dever da Educação era público.

A primeira escola civil de formação de professores de Educação Física, foi criada em 1939 (SOARES et al, 1992).

A Reforma de Ensino Capanema em 1942 é decretada, que tratava do ensino secundário e do técnico industrial. Gustavo Capanema era grande político e ex-ministro da educação. Neste período, não é clara ainda a preocupação com a questão da prática educativa, ainda o professor é visto como o detentor do conhecimento, portanto, o aluno é visto como mero espectador passivo, que recebe o ensino que é oferecido a ele como verdade única. (MARINHO, 1943).

O fim da ditadura do Estado Novo, juntamente com o fim da Segunda Guerra Mundial, a hegemonia militar é dissipada e assim, outras tendências surgem com objetivo de dominar os sistemas educacionais das escolas e dentre elas destacam-se dois Métodos: *Natural Austríaco*, desenvolvido por Galhofer e Stricher e o da *Educação Física Desportiva Generalizada*, divulgado no Brasil por Auguste Listello, que já haviam sido expostos na Europa.

No Método de Listello prevalece sob as contribuições do esporte e no período após o fim da Segunda Guerra Mundial, tem um salto de desenvolvimento, estabelecendo-se lentamente em todos os países influenciados pela cultura Européia como elemento essencial da cultura corporal.

Deste modo o esporte passa a determinar os conteúdos a serem abordados nas aulas de Educação Física, determinando os tipos de relacionamento existente entre professores e alunos, começando pelo militarismo, ou seja, professor instrutor e aluno recruta, terminando em professor treinador e aluno atleta.

Com características tecnicista, esta nova forma leva o professor em sua prática educativa a ser instrucional, existindo estratégias técnicas de ensino, de avaliação e planos fixos, pré elaborados, segundo normas anteriormente impostas. O professor tornou-se então, um mero cumpridor de planos elaborados em instâncias superiores, tais como, Secretaria de Educação, Agências Setoriais de Educação, entre outras.

Conforme Soares et al (1992), coincidindo com o momento histórico do término do governo ditatorial no país, posteriormente a segunda grande guerra mundial, que recebeu o

título de Estado Novo no Brasil, originaram-se novas tendências para desenvolvimento do sistema educativo, a partir daí o esporte passou a ser um integrante forte para a Educação Física escolar. Auguste Listello, defensor atuante do esporte, ajudou na implementação do chamado, tendo a cultura européia também como referência.

Com este “Método da Educação Física Desportiva Generalizada”, vimos que o movimento humano é diretamente influenciado pelo esporte em todo o mundo depois da 2ª Guerra Mundial, se desenvolvendo em massa, e vagarosamente sob a influência européia vai se estabilizando em todos os países, sendo hegemônico na cultura de movimento (BRACHT, 1992).

Sua hegemonia se dirigiu para o conteúdo da Educação Física, como disciplina escolar do 1º e do 2º graus, com o objetivo de iniciar os alunos em diferentes esportes e seu caráter competitivo como fundamento do método educativo com o pressuposto que as relações dos seres humanos necessitam dessa competitividade também para a sobrevivência, como coloca Magalhães (2005).

Uma crítica feita a se reduzir a Educação Física em esporte, era que com isso, outros conhecimentos e atitudes eram colocados de lado, existindo uma supervalorização do esporte e da competitividade. Por mais de 50 anos, a estreita relação entre esporte competitivo no desenvolvimento científico biomédico e a disciplina militar formou os alicerces da formação dos professores da Educação Física.

Alguns princípios como: racionalidade, eficiência e produtividade, constituem demais contribuições do esporte, que proporcionaram, na visão do Soares et al. (1992), um ordenamento da Educação Física Escolar, que vai de encontro com a pedagogia tecnicista, muito propagada no Brasil na década de 1970. Esta Pedagogia tem por princípio chave a racionalização de métodos focados na eficiência e eficácia, refletida no esporte da Educação Física escolar.

Como transição, destacamos o fomento pela pesquisa na área e a reforma curricular da disciplina, ambas com o intuito de obter maior entendimento, tornar esse entendimento público e expressivo e da melhor forma possível, organizar a disposição dos conteúdos e métodos da Educação Física.

Na década de 1980, quando surgiram as críticas mais contundentes da Educação Física com relação ao papel conservador dos professores da época, os estudantes se uniram contra a forte repressão exercida pelo governo e, além dos grupos determinados nesta luta, proporcionaram uma reflexão da prática social e sobre a preocupação com a profissão e sua identidade (MAGALHÃES, 2005).

Por volta de 1982, quando Go Tani retorna ao Brasil, de sua viagem ao Japão, ele percebe que a Educação Física iria retomar seu caminho. Percebeu isso, por causa de um movimento de insatisfação, que intencionava a transformação da área (DAOLIO, 1998).

Ele mesmo não estava contente com o paradigma da aptidão física, vigente na época, levando-o a viajar para o Japão e se encaminhar para a área da aprendizagem motora, com uma visão focada na informação, no controle e na qualidade do movimento. Munido de todas estas informações se dedicou à formação de professores de Educação Física e de Pesquisadores na abordagem desenvolvimentista.

Partindo para a abordagem construtivista, localizamos João Batista Freire, o qual se nega ser intitulado como construtivista, pois, embora tenha uma visão muito convergente com esta abordagem, se coloca além dela.

Com relação aos movimentos de revolução da área, é colocado por João Batista Freire segundo Daolio (1998), que em 1986 todos viviam bem e com discussões e debates ricos e engrandecedores, mas depois deste período, e com o fim da ditadura militar, o ambiente de debate ficou tenso, com os pensadores querendo a todo custo prevalecer sua ideologia e maltratando os que se colocavam como adeptos a outras (DAOLIO, 1998).

João Freire coloca que existem várias convergências com as abordagens desenvolvimentista e crítico-superadora, ou seja, a consideração do desenvolvimento da criança e acreditar na contradição como estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo. Qualquer tipo de doutrinação política inserida nas aulas de Educação Física, não faz parte dos pensamentos dele.

Finalizando as abordagens, trazemos a Crítico-Superadora, já citada por Freire, mas idealizada por um grupo de professores que se denominaram Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), empenhados na concepção histórico-crítica e sua transcendência, sem privilegiar apenas o conhecimento, mas também a evolução curricular que o permeia.

Propõem a Educação Física como uma disciplina pedagógica que tem como objeto de estudo temas intrínsecos na cultura corporal, que são: esporte, jogos, dança, ginástica e lutas, concepção baseada no indivíduo do nosso país (DAOLIO, 1998).

Mais recentemente, sem caráter de obrigatoriedade, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1996) são um documento elaborado em 1996, com intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem, como instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores. Ele foi inspirado basicamente nas abordagens de Go Tani (desenvolvimentista), João Freire (construtivista), recentemente Soares et al. (crítico-superadora), tentando obter uma interação entre elas (SOARES, 2001).

Como se vê, as transformações e evoluções que esta área do conhecimento foi submetida, proporcionou crescimento para todos que dela pretendem fazer uma fonte de esperança para propor uma contribuição no processo educacional e de desenvolvimento do indivíduo como um todo. Vemos algumas intenções que zelam mais pela vaidade e disputa de poder, do que pelo desenvolvimento, o que nos fez também, aprender muito.

Considerações Finais

Podemos constatar que a prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar sofreu várias mudanças durante a evolução dos tempos. Acreditamos, baseados nestas mudanças e no que estamos vivendo dentro de nossas aulas, que nos dias de hoje se faz necessário um repensar da prática pedagógica que estamos tendo.

Com o estudo destes momentos históricos, vimos maneiras variadas que se conduziam as aulas de Educação Física ao longo do tempo, seguindo-se a linha de pensamento de sua época, seja ela Higienista, Militarista, Esportivista ou Pedagógica. A leitura que fazemos é que ela vivia cercada de verdades que eram determinadas por pessoas que detinham um determinado poder e que utilizaram esta área do conhecimento para manutenção do poder.

Quando a população em geral se dá conta disso e resolve transformar-se, sem medo do novo, o causador de desequilíbrio, é quando acontecem as crises. Fazendo este relato da retrospectiva histórica e trazendo-a para a realidade, nos vemos cercados de vários dados históricos que apresentam fatos contemporâneos, ou seja, mais verdades determinadas para os professores que devem assumir uma postura desenvolvimentista, construtivista ou ainda crítico-superadora para guiar sua prática pedagógica.

O que nos inquieta quando estudamos determinadas abordagens de prática pedagógica é a falta de algo que une professores e alunos, numa perspectiva de troca mútua para a construção do conhecimento em conjunto e com harmonia, perspectivando o diálogo.

Como acreditamos que o conhecimento não se constrói de cima para baixo ou seja do professor, que detém o poder, para o aluno, que recebe, e sim através da troca de experiências e ou diálogo, sem perder os objetivos a serem alcançados, é que estamos interessados em identificar como se dá hoje esta relação na prática pedagógica.

Para tal, temos como projeto analisar essa prática com os professores de Educação Física de 1ª a 4ª séries das escolas públicas de Ensino Fundamental de Americana.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de. **Cultura brasileira**. Brasília/Rio de Janeiro: UNB/UFRJ, 1996.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, MEC, 1996.
- CASTALLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1988.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998
- MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.16, n.1, p.91-102, 2005.
- MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: CIA Brasil, 1943.
- MARINHO, Inezil Penna. **História geral da Educação Física**. São Paulo: CIA Brasil, 1980.
- RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópoles: Vozes, 1986.
- SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.
- SOARES, Carmen Lúcia. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

**TENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA –
A RELEVÂNCIA DE SEU ENTENDIMENTO PARA A COMPREENSÃO DA
COMPLEXIDADE DA ÁREA**

Bruna Mariano Mioto (Mestranda UNIMEP)

Wagner Wey Moreira (NUCORPO/UNIMEP)

Resumo

Este estudo constitui-se em uma reflexão sobre as tendências em Educação Física, especificamente a Desenvolvimentista, Crítico-Superadora e Construtivista-Interacionista, elaboradas a partir do final da década de 1970. Temos com isto, o objetivo de aprimorar o entendimento relacionado à história da Educação Física e suas influências na prática pedagógica. Percebemos que os estudos em Educação Física passaram, ao longo do tempo, por diversas concepções de ser humano, e que vestígios destes conhecimentos estão presentes dentro da escola, pois estes conhecimentos não são cronologicamente determinados. Uma tendência não se inicia com um prazo para terminar, algumas características se perpetuam através dos tempos. Porém, se considerarmos que cada uma dessas concepções tem em si uma forma de entender o ser humano, uma visão de mundo e de sociedade, então, uma confusão teórica comprometeria uma prática pedagógica que vise à superação da visão reducionista de ser humano.

Palavras-chave: Tendências em Educação Física; História; Educação.

1. Introdução

A Educação Física sempre esteve a favor dos interesses dominantes, como uma forma de adestramento de corpos. Em épocas de guerra, o corpo forte e valente era valorizado para defender a pátria e servir ao exército. Nos períodos de desenvolvimento industrial, o corpo disciplinado e resistente era buscado para agüentar longas jornadas de trabalho fabril. Corpos dóceis, para não questionar a ordem vigente.

Os estudos relacionados à Educação Física de cada uma dessas épocas, justificavam cientificamente a existência e permanência destas visões sobre o corpo.

No Brasil, as tendências Higienista, Militarista, Pedagogicista e Esportivista, refletem o caráter utilitário dado ao corpo pela Educação Física. Estas tendências tinham em comum o caráter biologizante, enfocando predominantemente, aspectos da aptidão física.

Ao final da década de 1970, início de 1980, outras propostas foram desenvolvidas, dando á área um caráter pedagógico e propondo a superação do

paradigma vigente da aptidão física, entre estas, as que mais se destacaram no Estado de São Paulo foram às tendências: Desenvolvimentista, Crítico-Superadora e Construtivista-Interacionista.

Percebemos que cada uma dessas tendências, mesmo as que foram desenvolvidas anteriormente à década de 1980, estão presentes dentro da escola, pois estes conhecimentos não são cronologicamente determinados. Uma tendência não se inicia com um prazo para terminar, algumas características se perpetuam através dos tempos.

Frente a esta constatação, surgiram alguns questionamentos: O que cada uma dessas tendências propõe como ideal de ser humano? Essas tendências contribuem para o entendimento do ser humano como um ser complexo? Quais são as possíveis inferências para a área de Educação Física frente a essas tendências?

Para respondermos a esses questionamentos, fomos instigados a pesquisar como as tendências em Educação Física influenciaram os estudos da área, ou seja, pesquisamos nas tendências e em trabalhos com apontamentos baseados em outras referências. Assim buscamos entender o que os estudos da área, relacionados às tendências em Educação Física, têm como significativo para compreensão do ser humano que se movimenta, seu objeto de estudo.

2. Objetivo

O presente estudo tem como objetivo levantar na literatura o histórico das tendências em Educação Física, dando maior ênfase ao período final da década de 1970, quando começaram a surgir as tendências: Desenvolvimentista, Crítico-Superadora, Construtivista-Interacionista, que se propuseram a superar o paradigma da aptidão física presente na área anteriormente.

3. Metodologia

Para a realização deste estudo propusemos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Cervo e Bervian (2002, p.65), é a pesquisa que:

...procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos (...) busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Através dela, realizaremos um levantamento das obras e estudos existentes sobre a temática em discussão nesse trabalho.

O levantamento foi realizado através de buscas nas bibliotecas da Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual Paulista. Nesses locais, os materiais pesquisados foram livros, dissertações e artigos, e, os principais temas de investigação foram: tendências em Educação Física, história da Educação Física e Educação.

A pesquisa bibliográfica também foi realizada através de buscas em sites científicos, como: scielo, portal da capes, domínio público, ibge e outros.

4. Revisão de Literatura

...porque, quando se conhecem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realizamos. (DARIDO e SANCHES NETO, 2005, p.1).

4.1 As Tendências em Educação Física

A Educação Física sofreu muitas influências como as das áreas Pedagógicas, Médicas e Militares, assim, seus estudos científicos passaram a se fundamentar nestas áreas, assumindo, principalmente após a Idade Moderna, a dicotomia de duas concepções aparentemente contraditórias, as ciências ditas “humanas” e de outro lado as ciências “biológicas” (CARBINATTO, 2006, p.12), esta dicotomia fundamenta-se no referencial teórico newtoniano/cartesiano, que adota uma visão fragmentada de mundo, enfocando algumas “partes” do conhecimento em detrimento da visão complexa da totalidade em diversas e diversificadas áreas do conhecimento.

A sistematização da atividade física no Brasil, nos moldes da cultura ocidental, teve início com a vinda da família real, em 1808, com a fundação da Academia Militar Real. Neste momento, os métodos ginásticos, principalmente o alemão, foram utilizados para preparar fisicamente os militares brasileiros (MAGALHÃES, 2005).

Já em 1837, a Ginástica foi incluída na grade curricular de uma instituição civil, precisamente no Ginásio Nacional (atual Pedro II), no Rio de Janeiro. Os instrutores eram militares e ensinavam o Método Ginástico Alemão aprendido na Academia Militar

Real, segundo Magalhães (2005) em 1854, a Ginástica tornou-se obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário.

Em 1896 é publicado o *Compêndio de Ginástica Escolar*, obra de referência para a época, que trouxe uma visão higienista com o discurso de que as atividades físicas auxiliariam no processo de regeneração da sociedade brasileira (CUNHA JUNIOR, 1999). Porém, até a década de 30 do século XX a formação dos profissionais da área de Educação Física foi fortemente influenciada pelos militares.

Em 1938, o Esefex (Escola de Educação Física do Exército), promoveu um curso para formação de instrutores, juntamente com alguns médicos e destaques do esporte da época. Estes formavam o corpo docente da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) da Universidade do Brasil. Porém, mesmo com o advento de uma escola civil, a gestão desta não foi para os profissionais da área, mas sim para os médicos e ficou sob responsabilidade destes por um longo tempo. Neste período os profissionais de Educação Física eram apenas “executores de vontades alheias” (MAGALHÃES, 2005, p.93).

Após a Segunda Guerra Mundial o Esporte começa a ganhar espaço dentro da Educação Física, sendo que em 1969 já se mostra hegemônico como conteúdo desenvolvido pelos professores. Segundo Oliveira (2004, p.13) “o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração... carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores”, marcando nos corpos os ideais e valores da nova ordem mundial.

Apenas na década de 1980 é que surgiram novas propostas para a área com o objetivo de mudar o caráter utilitário dado ao corpo anteriormente, este período coincidiu com a abertura dos cursos de pós-graduação em Educação Física no Brasil, com a volta de alguns estudiosos que haviam terminado suas pesquisas fora do país e também com novos olhares dados à Educação Física pelos que haviam buscado suas pós-graduações nas áreas de Educação, quanto a isso, Daólio (1998, p.14) explica que:

A partir do momento em que se iniciam os cursos de pós-graduação na área, os primeiros brasileiros doutorados no exterior retornaram ao país e vários professores de educação física passaram a procurar qualificação acadêmica em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, começaram a surgir mais explicações científicas para um fenômeno que parecia não ser somente de natureza biológica. (...) Pela primeira vez começava-se a

vislumbrar uma comunidade científica da educação física brasileira.

A primeira influência recebida pela Educação Física das linhas pedagógicas foi a Psicomotricidade, na busca da extrapolação dos limites biológicos e de rendimento e inicial valorização de fatores de origem psicológica.

A Psicomotricidade é baseada nos pensamentos de Jean Le Bouch, com ela a preocupação com o processo de aprendizagem é incorporado pela área, superando a importância dada apenas a execução do gesto técnico isolado.

Também neste momento histórico, surgiram às tendências: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Emancipatória, Sistêmica e outras, que tiveram seus autores engajados na busca de uma nova forma de entender o ser humano, cada qual o entendendo dentro de um contexto diferente, fruto de seus estudos em diferentes áreas de conhecimento.

Muitos foram os autores que estudaram as tendências em Educação Física, Ghiraldelli (1988), propõe a divisão destas tendências no Brasil, em cinco, sendo: até 1930 - Higienista; de 1930 a 1945 - Militarista; de 1945 a 1964 - Pedagógico, pós 1964 - Competitivista e a então Educação Física Popular.

Também Caparroz (1997) ao estudá-las faz sua divisão identificando estas tendências como: desenvolvimentista, humanista, construtivista, fenomenológica, antropológico-cultural, histórico-crítica, histórico-social, sistêmica e crítico-superadora. Estes estudos já abordam a Educação Física após sua crise, na década de 1980.

Oliveira (1994), Muniz (1996), Darido (1998), Daólio (1998), Castellani Filho (1998), e outros autores também focaram seus olhares para esta problemática da Educação Física, e o que percebemos é que a busca por uma nova visão não focada apenas na aptidão física passa a ser relevante no final da década de 1970.

O que há em comum nestes estudos? Todos os autores e obras estiveram preocupados em mostrar como está sendo construída academicamente a Educação Física brasileira nas últimas décadas. Buscaram mostrar quem são os protagonistas desta nova parte da história da Educação Física brasileira, uma história que começa sua mudança a partir da década de 1980 e que têm como interlocutores personagens que influenciaram concretamente este novo olhar sobre a área e sobre o ser humano que se movimenta, buscando superar o paradigma da aptidão física, vigente até então.

Para as finalidades deste estudo optamos por nos aprofundarmos nas tendências Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista e Crítico-Superadora.

3.1.1 Tendência Desenvolvimentista

Com relação à Tendência Desenvolvimentista, seu principal autor é o Prof. Dr. Go Tani, com a obra Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, 1988. Segundo Daólio (1998, p.96), o Prof. Dr. Go Tani foi fazer sua pós-graduação no Japão visando “buscar subsídios para compreender como o indivíduo processa informações visando o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades motoras, enfatizando a qualidade de movimento e contrapondo-se à ênfase vigente do estudo da quantidade de movimento”.

A tendência Desenvolvimentista acredita que é função da Educação Física possibilitar que o comportamento seja desenvolvido, e isto ocorre quando a criança vive experiências de movimento adequadas a sua faixa etária. Este desenvolvimento motor é classificado hierarquicamente, “desde os movimentos fetais, espontâneos e reflexos, rudimentares e fundamentais, até a combinação de movimentos fundamentais e culturalmente determinados” (DARIDO E SANCHES NETO, 2005, p.9).

Desta forma, serão inicialmente abordadas as características de crescimento físico e de desenvolvimento fisiológico da criança, fatores estes que servem de base de sustentação para todos os comportamentos do ser humano (TANI et al., 1988, p.3).

Para se atingir este objetivo, didaticamente as habilidades motoras foram classificadas em: locomotoras (como andar, correr e saltar), manipulativas (como rebater, lançar e agarrar) e de estabilização (girar, rolar e realizar posições invertidas), também relacionou as habilidades específicas que são influenciadas pela cultura (esporte, jogo, dança, atividades industriais) (DARIDO E SANCHES NETO, 2005).

O professor ao ter sua prática embasada nesses conhecimentos, deve buscar enquadrar seus alunos nas fases de movimento, localizar e ajudar seus alunos a superar os erros. Valoriza-se o processo de aquisição de habilidades. Quanto a isso Daólio (1998, p.58) explica que:

os conhecimentos provindos dos estudos sobre o desenvolvimento motor são fundamentais, uma vez que se procura uma correspondência entre as tarefas propostas e as características da

criança, a fim de que não se estabeleçam conteúdos nem além nem aquém das capacidades reais da criança..

A crítica feita à essa tendência relaciona-se a não preocupação com fatores sócio-culturais na obtenção destas habilidades, segundo Darido e Sanches Neto, (2005) e Daólio (1998).

3.1.2 Tendência Construtivista-Interacionista

As bases para esta abordagem estão nos estudos de Vygotsky e de Jean Piaget que consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo.

O construtivismo considera o que a criança trás como experiência e se utiliza do jogo como um dos principais conteúdos e meios para que a criança interaja com o mundo ao seu redor. Segundo Darido e Sanches (2005, p. 11) “Ela representa uma alternativa aos métodos diretivos de ensino, pois o aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas”.

No Brasil, seu principal autor é o Prof. Dr. João Batista Freire, com a obra Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física (1989), quanto a isso Daólio (1998, p. 49) explica que:

É na proposta de EF do estado de São Paulo que há uma definição da linha teórica adotada como sendo a construtivista-interacionista, baseada nos estudos de Piaget e Ferreiro. Segundo essa teoria, a intenção é a construção do conhecimento por parte do aluno, a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender (São Paulo 1991 apud Daólio, 1998, p.49). A partir daí, Freire passou a ser visto na área como defensor do construtivismo, embora nos textos do autor consultados não tenha sido possível essa explicitação.

Freire (1989) critica a escola severamente, comparando-a as prisões. Afirma que a escola muitas vezes nega a cultura infantil, oferecendo uma educação pouco significativa à criança, roubando, assim, sua individualidade e impedindo sua liberdade. Faz um apelo para que as escolas sejam locais em que não só a cabeça da criança seja matriculada, mas também seu corpo, conforme sua própria expressão.

Creio que a Educação Física deve ser uma área de promoção humana. Ser humano é mais que movimentar-se, repito; é

estabelecer relações com o mundo tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência (FREIRE, 1989, p. 206).

A crítica a essa abordagem, segundo Darido e Sanches Neto, (2005) e Daólio (1998) refere-se a atitude adotada por muitos professores que, ao fazerem uma leitura equivocada desta tendência, abdicam de seu papel no processo de ensino-aprendizagem e “rolam a bola”, deixando que o aluno interagisse com o meio por si só, esquecendo-se de que as construções acontecem com base em conhecimentos prévios, ninguém cria nada do nada.

3.1.3 Tendência Crítico-Superadora

Esta tendência é baseada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, seus autores, o Coletivo de Autores (Soares, C. L., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Castellani Filho, L., Escobar, M. O. e Bracht, W.) baseados teoricamente no marxismo e neo-marxismo. Na Educação Física recebeu influência dos autores José Carlos Libâneo (1985) e Demerval Saviani (1987).

Utiliza-se de um discurso de justiça social e levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação (Darido e Sanches, 2005, p.12). Há a valorização da contextualização e do resgate histórico, para que o aluno compreenda que as produções da humanidade não são naturais, mas, que expressam uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo.

Pretende segundo Darido e Sanches (2005, p.13) entender os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor, elucidando os interesses de determinadas classes sociais. Buscando direções, “dependendo da perspectiva de classe de quem reflete”.

Daólio (1998, p.55), esclarece que quanto aos ideais transformadores desta tendência:

A intenção explícita é possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo dinâmico e principalmente carente de transformações. Partindo da constatação de que o Brasil é uma sociedade dividida em classes e de que o movimento social caracteriza-se pela luta entre as classes sociais, visando à afirmação de seus interesses, a proposta defendida pelo grupo coloca-se comprometida com os anseios das camadas populares.

Esta tendência defende também que devem ser tratados como conteúdos da Educação Física as Lutas, as Danças, os Jogos, os Esportes e a Ginástica, temas da cultura corporal.

Quanto à avaliação, esta consiste em muitas reflexões que são feitas coletivamente acerca das: condutas humanas, compreensão crítica da realidade, ludicidade e criatividade, o projeto histórico, decisões em conjunto, o tempo necessário para a aprendizagem (tempo pedagógico) e outros.

A crítica feita por Darido e Sanches Neto (2005) é quanto ao tempo pedagógico necessário para esta avaliação, que parece não ser compatível com o tempo disponível de intervenção do professor, além disso, é difícil perceber como atingir os objetivos da proposta sem que as aulas se tornem excessivamente teóricas.

4. Considerações Finais

Se considerarmos que cada um desses estudos tem em si uma forma de entender o ser humano, uma visão de mundo e de sociedade, então, uma confusão teórica comprometeria uma prática pedagógica que vise à superação da visão reducionista de ser humano, buscando englobar toda a sua complexidade.

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. (...) O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas à normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põe em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (MORIN, 2001, p.40).

Não que a prática pedagógica tenha que seguir esta ou aquela tendência, mas que o professor tenha conhecimentos teóricos fundamentando suas práticas, tenha consciência de seus atos. E entendimentos quanto a esses diferentes conhecimentos de forma plural e não eclética, onde tudo vale.

Levando-se em consideração que toda prática pressupõe uma teoria, e que, como diz Sérgio (1987) a “prática não acompanhada da teoria é cega e para pouco serve”, é apenas cumprimento de tarefa, acreditamos na importância de um conhecimento aprofundado quanto aos diferentes estudos dentro da área de Educação Física para a realização de uma prática pedagógica comprometida com a liberdade, criatividade, justiça e verdade (GONÇALVES, 1994).

Percebemos que na tendência Crítico-Superadora a ênfase está na formação de um sujeito crítico quanto a sua realidade social. Na tendência Desenvolvimentista o foco está nos movimentos que este ser humano deve executar em determinadas fases da vida para ter uma interação plena com o mundo. Já na tendência Construtivista, o objetivo é que através da interação com o mundo, o ser humano crie novas possibilidades de vivências.

Interessante notar que estes estudos não se propuseram a buscar uma base científica para a área de Educação Física, senão impor como hegemônica sua visão de mundo.

Cada tendência tem sua visão fragmentada e a defende, dificultando assim a possibilidade de entendimento da Educação Física e do Ser Humano que se movimenta, seu objeto de estudo, de forma complexa em todas as suas possibilidades.

Se por um lado essas tendências contribuíram para o entendimento do ser humano em todos os seus aspectos bio-psico-sociais, cada qual com sua parcela de contribuição; por outro lado, muito a Educação Física perdeu por não buscar uma base epistemológica para a área, pois, cada tendência foi defendida cartesianamente pelos seus autores em detrimento das outras e com isso a área de Educação Física tornou-se um emaranhado de retalhos, que não são costurados, pela falta de diálogo entre seus estudiosos.

Entendemos que para que este estudo seja mais profundo, quanto a elucidação das propostas pedagógicas para a Educação Física, faz-se necessário outras pesquisas que levantem nas escolas quais são as dificuldades dos professores quanto a compreensão e aplicação destas tendências.

Outros estudos como os de Moreira (1995) e de Fiorante (2003) já se dispuseram a relatar as influências presentes na Educação Física no Brasil e também foram às escolas verificar se estes conhecimentos estão presentes. Porém, enquanto forem encontrados resquícios de influências que consideram a área como essencialmente biológica e apenas preocupada com a aptidão física, será imprescindível

voltarmos à escola com o objetivo de averiguar quais são as dificuldades em entender a Educação Física como a Ciência que estuda o ser humano que se movimenta, dentro de um contexto histórico social.

Referências

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular**. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CARBINATTO, Michele. **A teoria da Complexidade e a Educação Física: buscando a religação dos saberes na área**. Piracicaba, 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Metodista de Piracicaba. Curso de Mestrado em Educação Física.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice-Hall, 2002.

CUNHA JUNIOR, Carlos F. F. Arthur Higgins: uma história de intervenção e conhecimento na Educação Física brasileira. In: **CBCE**, nº 21, 1999, Florianópolis. Anais... Florianópolis: USFC, 1999. p. 1323-1329.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DARIDO, Suraya C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis: v.20, n.1, p.58- 66, 1998.

DARIDO, Suraia; SANCHES, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. (org). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FIORANTE, Flávia Baccin. **Educação Física Escolar: (Re) vendo os pressupostos e a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba. FACIS/PPGEF, Piracicaba – SP, 2003.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, Sp: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MAGALHÃES, Carlos Henrique F. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. In: **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, 1 sem. 2005.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUNIZ, Neyse Luz. **Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, 102 p. 1996.

OLIVEIRA, Marcus A. T. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984): entre a adesão e a resistência. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

TANI, Go et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ACORDOS E DESACORDOS

Camila Milan Paulo (CEF/UFSCar)

Glauco Nunes Souto Ramos (SPQMH – NEFEF/DEFMH/UFSCar)

Resumo

O presente estudo teve por objetivo verificar e analisar as situações criadas pelos alunos durante as aulas de educação física que caracterizam o “burlar as normas”, bem como a maneira pela qual o professor que ministra estas aulas numa escola particular da cidade de São Carlos percebe e encaminha tais situações. Metodologicamente esta pesquisa pautou-se por uma descrição qualitativa da experiência, utilizando como técnicas de coleta de dados a entrevista semi-estruturada com o professor e a observação de quinze aulas. A partir do diálogo entre a revisão bibliográfica e os dados da pesquisa, construímos quatro categorias de análise: a) Situações de aulas criadas pelos alunos; b) Maneira como o professor percebe estas situações; c) Maneira como as encaminha; d) Papel da educação física na escola. Desta maneira, consideramos que a adoção ou não de certas estratégias depende muito dos procedimentos e atitudes adotados pelo professor e da organização e funcionamento da escola. **Palavras-Chaves:** Educação física escolar; estratégias discentes e docentes, ensino fundamental.

Introduzindo a temática: a escola, suas normas e as estratégias utilizadas pelos alunos

A escola é uma das instituições mais antigas de nossa sociedade e apesar do passar dos tempos esta continua a manter uma rigidez nos conhecimentos transmitidos, nas regras estabelecidas, nas ordens exigidas e nas punições aplicadas.

Além disso, os conhecimentos ensinados na escola são muitas vezes transformados em lições, aulas, exercícios, sofrem cortes e simplificações. Harper et al. (1986) enfatizam que, na escola, os conteúdos das matérias são compartimentados e rigidamente hierarquizados, além disso, que cada matéria tem um peso na avaliação e seleção dos alunos.

O que acaba fazendo com que os alunos não entendam o legítimo significado dos conhecimentos a eles transmitidos, vendo-os apenas como obstáculos que precisam ser decifrados para se alcançar o posto final, no caso a certificação. Sobre o assunto, Perrenoud (1995) destaca que o ensino escolar é fragmentado, desconexo, caótico, funcionando no sentido das mudanças de atividades e disciplinas, marcado pelo ritmo das campanhas e de outros toques, destacado pelas pressas e tempos mortos.

Assim como a rigidez presente na transmissão dos conhecimentos, as regras escolares também pouco têm se modificado ao longo do tempo. Oliveira (2001), ao analisá-las percebeu que o padrão de silêncio exigido, as regras que norteiam as vestimentas dos

alunos, as regras quanto ao preenchimento de papéis e as regras que impedem o correr dentro da escola são as mais freqüentemente observadas.

Como se pode perceber, a escola, da mesma forma que a sociedade, possui regras que devem ser seguidas por todos os indivíduos que a freqüentam. Regras estas que são necessárias para manter o convívio e até mesmo a sobrevivência nestes espaços. O grande problema é que essas regras e normas impostas além de terem se tornado praticamente imutáveis ao longo do tempo, sem qualquer alteração de acordo com a sociedade ou momento atual, procuram ainda controlar todas as ações dos alunos, impedindo, assim, que os mesmos consigam viver harmoniosamente neste local, no qual passarão grande parte de suas vidas.

Harper et al. (1986) sobre o assunto concluem:

(...) a escola é um mundo à parte, fechado e protegido, onde a criança é confiada como um pacote registrado e cujo acesso é cuidadosamente controlado. Um mundo separado da vida, de ritos imutáveis, de silêncio e imobilidade, onde os papéis de cada um estão previamente determinados. Um mundo onde só é permitido falar bem, onde só é permitido o que não é proibido. Um mundo uniforme, de comunicação artificial, de punições, castigo, cujo percurso é uma corrida de obstáculos. Um mundo de conteúdos estranhos, que não tem qualquer significação nem qualquer utilidade imediata para os alunos (...). (p.42-66).

Reforçados e apoiados nas regras, normas e padrões que caracterizam o ambiente escolar surgem os mecanismos de vigilância e punição neste ambiente. Foucault (1983) revela que os alunos, assim como os detentos, são induzidos a sentirem-se sempre vigiados e controlados.

De forma semelhante à vigilância, a punição também surge como um mecanismo de controle. Sobre este assunto, o mesmo autor afirma que a escola repreende e penaliza todos os desvios relacionados ao tempo (atrasos, ausências e interrupções das tarefas), à atividade (desatenção, negligência e falta de zelo), à maneira de ser (grosseria e desobediência), aos discursos (tagarelice e insolência), ao corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes e sujeira) e à sexualidade (imodéstia e indecência).

Dentre as punições empregadas, o autor destaca os castigos físicos, as privações e as humilhações que servem para punir os elementos que fogem às regras do aparelho disciplinar, tentando reduzir os desvios. O autor cita também como forma de punição, o aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido.

As provas e exercícios também são mecanismo de vigilância e punição muito presentes nas escolas. Segundo Foucault (1983), pelo jogo das quantificações geradas pelas notas, a escola hierarquiza os bom e os maus estudantes, além de:

(...) exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam (p.163).

Esta uniformização, no entanto, não impede o surgimento da contestação e do fingimento por parte dos alunos, que são obrigados a criar estratégias para sobreviver neste universo.

Considerando este assunto, Oliveira (2001) declara que uma das funções atribuídas aos alunos é a necessidade de aprender a ter sucesso e aprender a preparar-se intensamente para os exames. Neste sentido, a autora garante que na tentativa de manter a aparência de bom aluno, as crianças e adolescentes, muitas vezes, burlam a vigilância dos professores, o que pode ser comprovado pelo depoimento de uma das alunas entrevistadas pela referida autora:

A professora quando passa coisa difícil, né, o livro dela tem todas as respostas, eu finjo assim que eu tou pegando papel para limpar minha carteira e eu pego e olho pro livro. (...) Que nem agora, tá lição de português, ela saiu e deixou agente corrigindo na lousa, daí tava assim o texto e eu olhei tudo as respostas, daí eu fiz na lousa (Carla) (p.99).

A atitude, acima destacada, comprova que a menina tem como objetivo provar ser “boa aluna”, uma vez que, a verificação na lousa é uma forma de avaliação utilizada pelas professoras. Oliveira (2001) enfatiza que além desta estratégia, os alunos desenvolvem muitas outras, como: muitos dizem que não terminaram a tarefa ou que estão na questão anterior àquela solicitada pela professora, outros copiam a resposta do livro da professora ou do caderno dos colegas.

Sobre o assunto, Perrenoud (1995) destaca que os alunos precisam, por vezes, apresentar certas atitudes para ter sucesso dentro do ambiente escolar. O autor afirma que o aluno para sobreviver na escola precisa por vezes ser dissimulador, esconder as aparências

para, dessa forma, conseguir alguma paz. Segundo o mesmo, as crianças, desde muito cedo, aprendem que quando aparentam ser um “bom” aluno, menos são punidos pelos professores e adultos no geral. Além disso, afirma:

(...) os alunos mantêm uma relação estratégica com as regras que se pressupõe gerirem a sua participação e o seu trabalho. Bem longe de realizarem continuamente tudo o que se lhes pede, ainda que com um sucesso desigual, os alunos tentam negociar ou virar a seu favor as regras e as ordens (p.118).

Como conseqüência do risco constante de uma punição ou castigo caso desobedeçam às regras ou não adotem a postura desejada, os alunos muitas vezes desenvolvem estratégias para tentar descumprir as normas exigidas pela escola ou pelo professor, porém sem serem percebidos ou sua atitude ser vista como tal.

Para Oliveira (2001), o aluno quando solicitado a realizar uma tarefa escolar avalia o quanto de esforço precisa para sua realização, assim como os riscos que corre quando decide burlar o controle do professor. Sobre o assunto, Perrenoud (1995) assegura que os alunos desenvolvem cinco estratégias básicas de defesa:

A primeira estratégia adotada é a aceitação total das regras do sistema escolar, os alunos que seguem esta estratégia realizam, sem revoltas, tudo que lhe é solicitado. A segunda estratégia tomada pelos alunos é a realização, o mais rápido possível, da tarefa solicitada, utilizando-se, para isso, menor tempo para refletir e revisar o trabalho. Os educandos que se servem da terceira estratégia, apesar de realizarem as tarefas solicitadas, demoram a iniciá-las e prolongam, até onde podem sua realização. Alguns estudantes utilizam-se, ainda, de uma quarta estratégia, eles declaram não terem entendido a tarefa ou serem incapazes de realizá-la, para assim, justificarem os longos períodos de desocupação. A última estratégia adotada, considerada pelo autor a mais arriscada, diz respeito à contestação aberta. Esta ocorre quando o aluno se recusa, abertamente, a realizar o trabalho exigido e declara não entender sua finalidade, aqueles que utilizam esta estratégia, geralmente, travam uma verdadeira guerra com a instituição de ensino.

Por tudo que foi apresentado até então, podemos perceber que os alunos além de aprenderem os conhecimentos formais que são ensinados na escola, também aprendem a lidar com certas situações que lhes são impostas. Neste sentido, Oliveira (2001) afirma que as aprendizagens realizadas pelos alunos dentro do ambiente escolar serão levadas para a vida toda como estudante e também para além deste período.

Desta forma, o funcionamento e disposição da escola condicionam as competências e as estratégias que as crianças e adolescentes, ao se tornarem adultos, mobilizarão dentro de outras organizações.

Com esta última consideração finalizamos esta introdução referente à escola, suas regras e normas e as estratégias utilizadas pelos alunos para contorná-las e partimos para o próximo item, que irá tratar do papel que o professor, em especial o de Educação Física, desempenha nesta situação, assim como as percepções dos alunos nestas aulas.

A Educação Física na escola: ações docentes e percepções discentes

Conhecendo e analisando a atuação de vários professores é possível perceber que muitos utilizam a mesma estrutura de aulas durante anos, que os conteúdos são transmitidos para todas as turmas da mesma forma e esta estrutura não é alterada com o passar dos anos.

A Educação Física, talvez mais seriamente do que os demais componentes curriculares, sofre com a dificuldade de uma sistematização coerente do que deve ser ensinado aos alunos, fazendo com que na maioria das vezes o mesmo conteúdo, os mesmos objetivos e estratégias sejam adotados para estudantes de diferentes faixas etárias, mudando-se, no máximo, a dificuldade dos exercícios transmitidos.

De modo geral, segundo Guimarães (1988), os professores não estão preocupados com seus alunos, vendo-os apenas como máquinas que devem aceitar o que lhes é imposto. As atitudes adotadas pelos professores são possivelmente uma das responsáveis, da mesma forma que a organização escolar e tudo que dela faz parte, pelo estilo de “burlar as normas” adotadas por grande parte dos alunos.

Sobre as tarefas solicitadas aos alunos, Oliveira (2001) percebeu que a maioria das lições envolve situações de cópia no caderno daquilo que foi passado pela professora na lousa. Este tipo de rotina, segundo a autora, permite que os alunos percebam certas dificuldades e criem mecanismos visando à superação das mesmas, além disso, permite que eles percebam o quanto de esforço devem dispender para a execução de determinada tarefa. A fala de dois alunos entrevistados por esta autora, bem esclarecem as rotinas presentes nas salas de aulas e o esforço dispendido nas tarefas quando estas geram algum benefício:

Tem vez que os textos são grandes, demora muito. Aí na hora que eu estou na terceira pergunta da interpretação dá o sinal do recreio. São

mais ou menos cinco. E... aí a sexta e sétima, a última é uma expressão, a penúltima é retire do texto nomes próprios, coisas comuns, pronomes e... adjetivos e outras coisas... (Vitor) (p.93).

Toda 5ª de manhã, assim, ela dá Ciências... daí eu vou rapidinho em ciências pra sair. De vez em quando ela não sai. Se agente tá atrasado na lição, ela não sai. Ou então, quem estiver atrasado ela deixa na classe copiando (Fábio) (p.94).

Neste exemplo, o aluno está se referindo à aula de Educação Física. A autora percebeu, no estudo realizado, que esta disciplina é entendida como um prêmio à pontualidade, podendo realizá-la apenas os alunos que cumprirem seus deveres e tarefas.

A mesma situação foi percebida por Betti (1992), ao observar que os professores das outras matérias vêem a Educação Física como algo que os alunos gostam muito e, assim, às vezes a utilizam como forma de premiação ou castigo. Reforçando a afirmação, destaca: “As crianças que **não se comportam direito** são impedidas de participarem do horário destinado à Educação Física. As que são **boazinhas** recebem como prêmio a oportunidade de irem para a quadra” (p. 2, grifos da autora).

Sobre o assunto, Ramos (2005) afirma que os alunos, percebendo a previsibilidade das tarefas e das ações dos professores, dosam o esforço dispendido para as mesmas, dependendo da expectativa que a atividade seguinte trará. Afirma, ainda, que as atitudes de terminar logo o dever para fazer a aula de Educação Física, podem, a princípio, vangloriar os professores ou futuros professores desta disciplina, mas não o fazem, quando se observa que outros alunos, demoram a terminar a tarefa, justamente para não participarem destas aulas.

Guimarães et al. (2001) comprovam tal afirmação ao perceber que muitos alunos criaram estratégias para tentar driblar a realização da aula de educação física ou de determinada atividade da mesma. Em estudo realizado, os autores perceberam que alguns alunos justificam a não participação na aula dizendo que estão com alguma dor, que não estão com vontade, que têm medo de errar e serem criticados, ou simplesmente porque não gostaram da atividade. Outras situações são também facilmente percebidas, podendo-se destacar: alunos que se atrasam para a aula, aqueles que vão de calça jeans para não realizarem a mesma, outros que alegam estar doentes ou terem algum problema de saúde que impede a prática de atividades físicas.

Betti (1998) notou, em estudo realizado com um professor de Educação Física que ministra aulas para turmas do Ensino Médio, que este ao perceber que os alunos não estão

apreciando as atividades propostas na aula e que estão desenvolvendo estratégias para não realizá-la, cria, também, alguns mecanismos para contornar a situação. O professor reforça que se acabarem a atividade logo poderão jogar mais rapidamente, ou então, que não irão jogar enquanto não terminarem a atividade. Isso demonstra que muitos professores também criam estratégias para lidar com as táticas demonstradas pelos alunos para não fazer a aula.

As informações aqui apresentadas indicam a importância assumida pelo professor, no caso o de Educação Física, além disso, mostram que os alunos, longe de aceitarem tudo que lhes é oferecido sem contestação, percebem os problemas, questionam as atitudes tomadas pelos professores, propõem mudanças e também criam algumas estratégias para driblar as situações colocadas pelos mesmos. A seguir, indicaremos os processos metodológicos que foram empregados, assim como as justificativas para sua utilização.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. A opção por este tipo de pesquisa pautou-se nas idéias de Negrine (1999). Segundo o autor, na pesquisa qualitativa as informações colhidas durante o estudo serão entendidas de forma contextualizada, não havendo, portanto, generalizações das informações.

Turato (2005) também destaca importantes aspectos relacionados à pesquisa qualitativa que merecem ser evidenciados. O autor aponta que as pesquisas qualitativas têm por objetivo compreender o que os fenômenos significam para as pessoas que o vivenciam, não se busca entender o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida dos sujeitos.

Acreditamos que as pesquisas com este enfoque mais se encaixavam nos objetivos pretendidos por este estudo, uma vez que foi analisada uma situação real de ensino, com seus avanços e recuos, sua dinâmica própria, suas especificidades e particularidades.

Tendo-se em vista as informações acima esclarecidas, elegemos, dentre as possibilidades oferecidas pela pesquisa qualitativa, o estudo de caso como modelo metodológico.

Segundo Godoy, citado por Neves (1996), o estudo de caso caracteriza-se pela profunda análise de uma unidade de estudo. Ou seja, visa o diagnóstico detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. É utilizado em situações onde se pretende entender como e porque certos fenômenos acontecem, ou quando se visa estudar fenômenos que só fazem sentido dentro de um contexto específico.

Considerando-se os aspectos citados, o presente estudo foi realizado com um professor que ministra aulas de Educação Física, para turmas do ciclo I* do ensino fundamental em uma escola particular da rede de ensino da cidade de São Carlos, assim como, com os alunos das 3ª e 4ª séries das turmas pelas quais o referido professor é responsável.

Depois de entrar em contato com o citado professor e após explicar-lhe os objetivos do estudo e os instrumentos de coleta de dados iniciamos as observações, lembrando que dentre as possibilidades de observações optamos pelas semi-estruturadas. Segundo Negrine (1999), nestas, as observações de campo, apesar, de possuírem pautas delimitadas a serem ressaltadas, não se fecham a outras ocorrências que podem surgir no decorrer do procedimento.

Foram observadas quinze aulas e as informações coletadas nas observações foram anotadas em papéis específicos, sendo que no momento das observações eram assinalados os tópicos relevantes e, posteriormente, os mesmos eram destrinchados para que as informações pudessem conter o maior número de detalhes possíveis, o que posteriormente facilitou a análise e interpretação dos dados.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados, além das observações semi-estruturadas, uma entrevista, também semi-estruturada, com o professor de Educação Física. Esta entrevista foi realizada ao final das observações, o que contribuiu para a construção de questões mais consistentes.

Semelhantemente às observações semi-estruturadas, Negrine (1999) define as entrevistas semi-estruturadas. Neste tipo de entrevista, o pesquisador possui um roteiro de perguntas previamente estabelecido, mas tem liberdade para alterá-las de acordo com as situações e aspectos surgidos durante a mesma.

A entrevista foi composta por perguntas do tipo “abertas”, pois estas dão, como afirma Hayman citado por Negrine (1999), a possibilidade para o entrevistado de responder o que deseja. A mesma foi gravada e, após isso, transcrita na íntegra. Este procedimento foi empregado com o intuito de evitar uma contaminação das informações.

No final da coleta dos dados, tanto as observações como a entrevista foram lidas atentamente por diversas vezes e destacados seus aspectos relevantes e, posteriormente, foram estabelecidas categorias de análise. Segundo Gomes (2004) essas são empregadas para

* Vale lembrar que tal caracterização por estes ciclos é sugerida pelo Estado de São Paulo, a partir da autonomia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê, adotando, assim, I e II ciclos, respectivamente, 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série.

se estabelecer classificações, e trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Após o estabelecimento das categorias, foram constituídas articulações entre os dados analisados e interpretados e os referenciais teóricos da pesquisa.

As questões norteadoras para a entrevista semi-estruturada com o professor de Educação Física foram as seguintes: 1) São muitos os alunos que não realizam/participam das suas aulas? Você sabe por que isso ocorre?; 2) Você acha que as explicações dadas pelos alunos para não realizar as aulas são reais ou eles as fazem apenas para não realizar a mesma?; 3) O que você faz quando isto ocorre? Você utiliza algum procedimento para evitar a não participação dos alunos?

Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

Partindo dos objetivos previamente estabelecidos e, de acordo, com a análise e interpretação dos dados coletados na entrevista e nas observações realizadas, quatro categorias foram identificadas, a saber:

1. Situações de aulas criadas pelos alunos para “burlar” a aula/atividade

Assim como já foi apresentado e discutido anteriormente, as crianças e adolescentes na tentativa de manter a aparência de bom aluno, muitas vezes, burlam a vigilância dos professores e tentam fraudar a avaliação (OLIVEIRA, 2001).

Nas aulas de Educação Física os professores geralmente utilizam unicamente os critérios informais como interesse, participação e comportamento para avaliar os alunos (BETTI e ZULIANI, 2002), assim sendo, estes na tentativa de se mostrarem como bons alunos, muitas vezes criam estratégias para burlar a realização das aulas ou das atividades, pois desta forma, não se mostram como desinteressados ou não participativos.

Estas estratégias adotadas pelos alunos para burlar a participação nas aulas/atividades, apesar de escassas, foram percebidas, assim como em outros trabalhos, no presente estudo. Dentre elas pode-se citar: alegar determinada dor ou cansaço para parar a atividade, interromper a atividade por diversas vezes para ir ao banheiro ou beber água.

Assim como observaram Guimarães et al. (2001) muitos alunos justificavam a não participação nas aulas, alegando alguma dor, o que fica evidente no trecho abaixo, retirado das observações realizadas:

Durante a realização da queimada, uma menina se aproximou do professor mancando e dizendo que machucou o joelho, o mesmo por sua vez pediu para que ela se sentasse e que esperasse a dor passar para poder retornar ao jogo. A menina passou todo o jogo sentada (Aula 4, 26/09/2006).

A atitude apresentada pela menina ao longo da aula mostra claramente que a mesma utilizou-se desta estratégia para não participar daquele momento específico da aula e não desta como um todo:

(...) o professor foi até a menina machucada e perguntou se ela ainda estava com dor, a menina respondeu que um pouco, então ele pediu que ela tentasse ficar em pé, após isso, a menina falou que iria jogar futebol com as demais. Durante o jogo de futebol a menina não mais mancou nem reclamou de dor (Aula 4, 26/09/2006).

Isso demonstra abertamente que a aluna não apresentava nenhum tipo de dor, utilizando-se desta “desculpa” para não participar da atividade que estava sendo desenvolvida, o que pode ter ocorrido por uma falta de interesse e motivação com a mesma. Além da alegação de dor, a de cansaço também foi observada:

(...) depois de algum tempo, uma menina não mais realizava os arremessos, nem ficava no gol, apenas ficava parada de braços cruzados próxima às outras. Algum tempo depois, esta mesma menina se sentou num canto da quadra, ficando lá quase até o final da aula. No final da mesma perguntei a ela porque havia parado de realizar a atividade e ela me disse que estava cansada (Aula 7, 26/09/2006).

De forma semelhante à questão anterior, a alegação de cansaço provavelmente tenha sido utilizada para burlar a participação na atividade, uma vez que tal afirmação não se justifica, já que a atividade desenvolvida era de baixa intensidade, não possibilitando o cansaço a ponto de interromper a realização da mesma.

Além desta situação, outra bastante interessante foi observada:

Ainda durante a chamada, um aluno se levantou e foi guardar um pertence na mochila, foi possível perceber que o aluno demorou um pouco para guardar o objeto, parando algumas, se virando em direção aos colegas e conversando com os mesmos (Aula 11, 28/09/2006).

A partir desta situação é possível inferir que o aluno, não apreciando a parte da aula destinada à chamada, na qual os alunos devem ficar sentados, esperando que sejam chamados pelo professor, criou uma estratégia para driblá-la, passando diretamente para a próxima que é destinada à prática de atividades, considerada pelos alunos como mais interessante.

Esta situação pode também ter sido causada pela previsibilidade das tarefas. Assim como mostram Oliveira (2001) e Ramos (2005), os alunos percebendo a previsibilidade das tarefas e das ações dos professores dosam o esforço despendido para as mesmas e criam mecanismos visando à superação das dificuldades.

Isso fica muito evidente, a partir do momento que, durante as observações, foi possível perceber que os esquemas das aulas eram sempre os mesmos, iniciando-se com a chamada, onde todos os alunos ficavam, em lugar específico da quadra, sentados de frente para o professor, passando para a atividade principal que na maioria das vezes era composta por brincadeiras e jogos. Desta forma, entende-se que o aluno, conhecendo os esquemas de aula adotados pelo professor, criou uma estratégia para burlar a parte da mesma que não aprecia.

Extrapolando as idéias de Perrenoud (1995) com relação às estratégias de defesa empregadas pelos alunos, podemos entender que as ações acima citadas se encaixam na terceira estratégia destacada pelo autor. Segundo o mesmo, os educandos que se servem desta estratégia, apesar de realizarem as tarefas solicitadas, demoram a iniciá-las e prolongam, até onde podem sua realização. O que se encaixa nas situações observadas, uma vez que os alunos não deixaram de realizar as atividades, apenas tentaram, em determinados momentos, driblar sua realização.

Como foi possível perceber, os alunos aqui observados, assim como mostrado em outros estudos, também utilizam certas estratégias para driblar a realização das atividades solicitadas. No entanto, estas situações foram observadas em circunstâncias isoladas e escassas, o que mostra que o professor e a escola estudados, através dos procedimentos e atitudes empregados, tentam contornar o surgimento das mesmas.

2. Maneira como o professor percebe as situações criadas pelos alunos e os procedimentos que utiliza para isso

A análise e interpretação dos dados coletados permitem inferir que o professor estudado percebe que alguns alunos, de fato, não participam das aulas. No entanto, ele entende que esta não participação ocorre apenas em momentos específicos da aula:

É..., assim, a gente tem... do grupo todo são poucos que não efetivamente não participam. É..., na verdade, eles não participam em alguns momentos, né?, momentos específicos (...).

Além disso, fica claro pelo discurso do professor que o mesmo compreende que em alguns momentos de não participação, as justificativas não são reais caracterizando-se em estratégias ou desculpas para burlar a atividade.

São inúmeras, né? (risos), as desculpas, é..., quer ir ao banheiro, quer ir tomar água, aí demora pra tomar água, demora no banheiro (risos), é..., fala que tá com dor de cabeça, mas, às vezes..., tava participando normal da aula, aí de repente, acontece uma dor de cabeça que não dá até..., ou o pé tá doendo, daí eles falam, haa, tava doendo antes, mas deu pra fazer a primeira atividade, agora não dá porque começou a doer mais, não dá pra fazer a segunda.

Assim sendo, a partir do momento que o professor percebe que os alunos estão criando estratégias para burlar a atividade, este dispõe de mais artifícios para lidar com elas, como: utilizar-se da conversa, do questionamento e do resgate às informações empregadas pelos alunos:

(...) com relação a uma dor, a..., sei lá, fala que tá com dor de cabeça, dor de barriga, uma dor no pé, uma dor na mão, a gente tenta conversar com ele e tenta resgatar um histórico desta dor, saber desde quando estava doendo, se a mãe tá sabendo, certo, pra, é..., fechar um pouco, perceber se a criança tá ou não tentando.... é... burlar a aula (...).

Outro artifício utilizado é prestar atenção nas atitudes dos alunos e observá-los:

(...) A gente vai contornando, vai... prestando atenção no aluno, vê se essas coisas... não começam a reincidir, né, e aí, a gente vai insistindo mais, ficando mais atento a essas crianças específicas (...).

A questão da observação acima apresentada, longe de ser vista na presente situação como perversa, se aproxima das idéias de Foucault (1983), quando este afirma que os alunos, assim como os detentos, são induzidos a sentirem-se sempre vigiados e controlados.

Após a apresentação da maneira como o professor percebe as situações de aulas criadas pelos alunos e os mecanismos que utiliza para tal, a próxima categoria tratará, a

partir da constatação da existência destas situações, da atitude tomada pelo professor e das estratégias utilizadas pelo mesmo.

3. *Maneira como o professor encaminha as situações de aulas criadas pelos alunos*

Assim como observou Betti (1998), o professor estudado também cria estratégias para lidar com as táticas demonstradas pelos alunos para não fazer a aula. No entanto, nesta situação específica, o professor, diferentemente das situações observadas pela autora, não utiliza ameaças, recompensas ou castigos.

O professor aqui estudado, percebendo que os alunos não estão apreciando as atividades desenvolvidas, não estão querendo realizá-las e estão criando estratégias para isso, procura conversar com os mesmos e esclarecê-los que a Educação Física, assim, como as demais disciplinas possui conteúdos programados que precisam ser cumpridos:

(...) a gente joga pra eles a questão de..., da sala de aula, né?, um exemplo seria matemática, que eles não discutem com o professor de sala porque vai fazer tal coisa em matemática e não... outra coisa. Porque é assim, é um..., quer dizer, a gente fala que a gente tem conteúdos programados pra serem desenvolvidos que a gente vai realizar. E aí, em alguns momentos, alguns alunos não participam, mas daí a gente vai conversa com os alunos e tenta trazê-los pra atividade.

Esta atitude mostra que o professor está comprometido com a disciplina que ministra, no caso a Educação Física, uma vez que o mesmo se preocupa em mostrar aos alunos que a disciplina ministrada por ele, assim como as demais, possui conteúdos e objetivos a serem alcançados, não sendo assim um momento apenas de distração e divertimento.

Além desta estratégia, o professor ao perceber que as atitudes e justificativas apresentadas pelos alunos para não realizar atividades específicas da aula, provavelmente por não apreciá-las, não são reais, configurando-se em “desculpas”, cobra dos estudantes participação em todos os momentos da mesma:

(...) via de regra a gente dá uma..., é..., uma cobrada neles da participação em todo momento da aula. (...) cobrando mais delas, enfim, a participação, efetiva participação em todos os momentos.

A próxima categoria retrata o papel da Educação Física dentro da escola, tratará de uma questão percebida nas observações e na entrevista que mostra claramente um dos papéis, talvez não o único, assumido pela Educação Física dentro da escola estudada.

4. *Papel da Educação Física dentro da escola*

O papel da Educação Física dentro das escolas é, há muito tempo, controverso. Vago (1999) destaca que interpretações equivocadas e usos irresponsáveis da LDB fizeram com que a Educação Física perdesse parte de sua identidade enquanto disciplina curricular, ou seja, como portadora de um conhecimento a ser oferecido aos alunos, do qual decorreu sua exclusão das discussões que envolvem as práticas escolares, tornando-se um tempo à parte, um apêndice, ou um produto que a escola oferece aos alunos para atraí-los.

O mesmo autor defende o enraizamento da Educação Física na cultura escolar como uma área de conhecimento responsável pela problematização e pela prática da cultura corporal de movimento produzida pelos seres humanos.

O presente estudo, não pretende, no entanto, se aprofundar neste complexo assunto, apenas fez-se necessário citá-lo, uma vez que ficou claro pela análise e interpretação dos dados coletados, assim como já foi percebido em outros estudos, que dentro da escola, a Educação Física assume claramente, independente de outros objetivos e funções a ela atribuídos, o papel de “prêmio”.

Esta questão já foi percebida por Oliveira (2001) e Betti (1992) em estudos anteriores. No presente estudo tal questão fica bem exemplificada no trecho abaixo, destacado da entrevista com o professor:

(...) aos alunos, sei lá, brigou no intervalo, respondeu mal pro professor, é..., brigou com outro colega em sala ou no intervalo, aí a maior... punição, né?, que a direção dá ao aluno é ficar fora da aula de Educação Física, porque eles, assim, eles gostam muito, né?, de tar indo pra aula e tal, daí a punição pra eles.

O trecho destacado mostra que premiar os alunos, permitindo que eles façam a aula de Educação Física, não é uma prática isolada dos demais professores, mas também da própria escola, representado no caso pela direção, que também percebendo tal situação, utiliza a grande admiração que os alunos têm com estas aulas como uma forma de controle sobre os mesmos, uma vez que estes, temendo o impedimento de participar destas aulas, pensarão duas vezes antes de desobedecer às ordens e regras impostas pela instituição escolar.

Podemos entender que impedir os alunos de participarem das aulas de Educação Física por indisciplina é uma forma clara de privação, apontado por Foucault (1983) como uma forma de punição, e serve para castigar os alunos que fugiram às regras exigidas, além de ser uma forma de controle sobre os mesmos.

No entanto, assim como foi apresentado anteriormente, as regras, as normas, os padrões, o controle e a punição presentes nas escolas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias por parte dos alunos, que visam o rompimento desses mecanismos.

Além desta questão, outra de também relevante importância que surge a partir desta constatação, é que as demais disciplinas (disciplinas realizadas dentro da sala de aula) são vistas como um castigo ou punição, pois os alunos que não cumprirem seu papel, desrespeitando as regras e as demais pessoas serão obrigados a ficar dentro de sala de aula. Esta situação, segundo Souza (2006), ensina os alunos que o estudo em sala de aula é algo ruim e que causa sofrimento.

Considerações Finais

Através da revisão de literatura e dos dados obtidos ao longo da pesquisa de campo, constatamos e compreendemos as situações de aulas criadas pelos alunos que caracterizam o “burlar as normas”, assim como a maneira que o professor de Educação Física que ministra aulas numa escola da rede particular de ensino da cidade de São Carlos/SP percebe tais situações e as encaminha em sua prática pedagógica cotidiana.

Assim sendo, pudemos averiguar que, no caso estudado, situações deste tipo estiveram presentes, destacando-se por parte de alguns alunos: a alegação de dor, de cansaço, interromper a atividade para ir ao banheiro ou beber água. No entanto, devido às atitudes, procedimentos e postura do professor de Educação Física ao longo dos anos e durante as aulas, além das normas e regras da escola em questão, tais situações foram escassas, aparecendo em poucos e específicos casos.

O reduzido número de situações com estas características observadas provavelmente esteja relacionado ao fato do professor perceber e ter conhecimento da existência das mesmas, em função de sua percepção e experiência profissional, o que possibilita ao mesmo o desenvolvimento de estratégias simples e bastante adequadas para contorná-las.

O professor mostrou conhecer, através da observação que faz de seus alunos, que poucos não participam de algumas atividades propostas. Além disso, indicou que através

de conversas e diálogos que realiza com os mesmos, percebe que certas vezes os argumentos utilizados pelos mesmos não são reais, caracterizando-se em “desculpas” para não participar da atividade.

Diante da constatação de tais situações, o professor de Educação Física tem a possibilidade de driblar estas circunstâncias, através de determinados procedimentos criados por ele, indicando ser o diálogo e a compreensão seus principais instrumentos.

O professor demonstrou que também cria estratégias para contornar àquelas criadas pelos alunos. Desta forma, apontou que procura conversar com os mesmos, tentando mostrar a eles que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, apresenta conteúdos e programas que precisam ser cumpridos, tentando, assim, destacar a importância da área na escola e colocando-a no mesmo patamar dos demais componentes.

Tal atitude do professor mostra seu comprometimento com a educação dos alunos, com a Educação Física e seu esforço em torná-la mais respeitada dentro da escola. No entanto, fica claro que para que tal condição seja alcançada, um longo caminho ainda deve ser percorrido, uma vez que, apesar da postura consciente adotada pelo professor em questão, a escola estudada ainda parece ver a educação física como um prêmio.

Atribuir à Educação Física o papel de prêmio pode trazer sérios males, tanto para a área quanto para o professor e para o processo educativo dos alunos, pois acaba contribuindo com uma cultura escolar que desprestigia a Educação Física e que sinaliza para um processo educativo dos alunos calcado em ameaças e controles.

É importante ressaltar que em nenhum momento pretendemos negar ou crucificar o uso de regras ou normas por parte da escola, apenas destacamos a forma como elas estão sendo utilizadas, gerando medo e insegurança constantes nos alunos que estão a todos os momentos submetidos a elas.

Desta maneira, a realização do presente estudo possibilitou a análise e compreensão das situações de aula criadas pelos alunos que buscam burlar atividades propostas pelo professor, assim como mostrou o importante papel desempenhado por este que, com sua postura, suas atitudes e procedimentos, podem diminuir a existência destas situações.

Referências

BETTI, Irene C. R. **O prazer em aulas de educação física escolar: a perspectiva discente.** 1992. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. **Educação física e o ensino médio**: analisando um processo de aprendizagem profissional. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luis R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v.1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1983. 277 p.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GUIMARÃES, Ana A. et al. Educação física escolar: atitudes e valores. **Motriz**, Rio Claro, v.7, n.1, p.17-22, 2001.

GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1988. 183 p.

HARPER, Babette et al. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22. ed. Editora Brasiliense, 1986. 117 p.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A Pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999. p. 61-93.

NEVES, José L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.1-5, 1996.

OLIVEIRA, Rosa M. M. A. **“Na escola se aprende de tudo...”**: aprendizagens escolares na visão dos alunos. 2001. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1995. 239 p.

RAMOS, Glauco N. S. Natureza da pesquisa em educação física escolar. In: VIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EEFESP, 2005. 1 CD-ROM.

SOUZA, Elizabeth C. L. L. **Relação professor–aluno**: subjetividade e objetividade na sala de aula. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/elizabethlandisouzat20.rtf>. Acesso em: 26 out. 2006.

TURATO, Egberto R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, v. 39, n.3, p.507-514, 2005.

VAGO, Tarcísio M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 30-51, 1999.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS RELAÇÕES COM OS TEMAS TRANVERSAIS

Clariana Rodrigues Ruy (CEF/UFSCar)

Glauco Nunes Souto Ramos (SPQMH – NEFEF/DEFMH/UFSCar)

Resumo

O objetivo deste trabalho foi verificar como os professores de Educação Física dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental utilizam os Temas Transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em suas aulas. Foram realizadas entrevistas com professores e questionários com os alunos. Com base nos dados analisados, construímos as categorias de análise: 1) Opinião sobre os temas transversais, 2) Conteúdos desenvolvidos ao longo do ano, 3) Resistência dos alunos a novos conteúdos. Foi possível perceber que os professores consideram a proposta interessante, porém, a utilizam superficialmente, alegando dificuldade e desinteresse dos alunos. Já estes, mostraram-se desmotivados com aulas onde somente o esporte é trabalhado e afirmaram ter grande interesse em aprender novos conteúdos. Consideramos, portanto, a utilização de novos recursos e novas estratégias para as aulas e, neste contexto, sugerimos os Temas Transversais como possibilidade concreta para o professor de Educação Física.

Palavras Chaves: Educação física escolar; temas transversais; prática pedagógica; ensino fundamental.

Introdução

O esporte tem sido colocado como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física e sua prática pouco significativa como uma mera reprodução do esporte espetáculo difundido pelos meios de comunicação. Na maioria das vezes, outros conteúdos importantes que não sejam os esportivos tradicionais não são trabalhados e essas aulas acabam, em muitos casos, ficando sem sentido para os alunos que as vivenciam.

Frente a isto, nos motivamos a realizar este trabalho que objetiva verificar de que maneira os professores de Educação Física dos 3º e 4º ciclos* do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Carlos utilizam/trabalham os temas transversais em suas aulas.

O Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria do Ensino Fundamental, mobilizou em 1994 um grupo de professores das mais diferentes áreas para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Os PCNs têm como função principal subsidiar a estruturação curricular dos diversos componentes curriculares

* Vale lembrar que tal seriação do ensino fundamental é sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), enquanto que o Estado de São Paulo, a partir da autonomia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê, adota I e II ciclos, respectivamente, 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. Nesse trabalho, utilizamos a seriação sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

existentes nas escolas, procurando respeitar as diversidades culturais, regionais e políticas, existentes no país.

Em 1995 foi iniciada a elaboração oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As referências utilizadas vieram em grande parte dos professores da Escola da Vila Mariana (chamada apenas de Vila) do Estado de São Paulo e dos Parâmetros Curriculares da proposta espanhola. Devido a essas influências, o discurso dos PCNs gira em torno da cidadania, uma vez que a escola é entendida como um local propício para a formação de um cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo (DARIDO et al, 2001).

Além de textos específicos para cada componente curricular, o citado documento sugere que sejam trabalhados temas que apresentem grande relevância social e que dêem subsídios para a formação de um cidadão crítico, reflexivo, participativo e autônomo (BRASIL, 1998).

Tais temas receberam o nome de Temas Transversais – TTs (BRASIL, 1998), pois podem e devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares. Segundo Rodrigues e Galvão (2005), os TTs nada mais são que os grandes problemas sociais que o governo e a sociedade têm muita dificuldade para resolver, logo, compartilham com a escola a responsabilidade de tentar solucioná-los. Desta forma, foram agrupados da seguinte forma: Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Saúde.

Enquanto componente curricular, a Educação Física deve participar do trabalho com os TTs, uma vez que a mesma deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, assim como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

De acordo com o próprio documento (PCNs) é a complexidade desses temas que faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los. Ao contrário, a problemática dos TTs atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1998).

Para se estabelecerem os temas a serem trabalhados, foram levados em conta alguns critérios de seleção, sendo eles: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, favorecer a compreensão da realidade e participação social.

Diante disso, foram escolhidos os seguintes temas: Ética, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Saúde. Isso se deu, pois os PCNs apresentam a reflexão ética como eixo norteador, por desenvolver posicionamentos e discussões sobre a liberdade de escolha. Nesse sentido, pretende-se através dos TTs, discutir a

ética na convivência humana e suas relações com as várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde, entre outros.

O principal objetivo dos TTs, segundo os PCNs (BRASIL, 1998) é:

Fazer com que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não violentas de atuação nas diferentes situações da vida (p.35).

Trabalhar com esses temas exige, portanto, um posicionamento dos professores diante dos problemas urgentes da vida social, o que requer uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem e seus conteúdos, assim como aos valores e concepções a eles relacionados.

Segundo Darido et al (2001), a metodologia empregada para o tratamento dessa temática transversal deve ser “integrada tanto em relação aos próprios temas, quanto à proposta político pedagógica do componente curricular e da escola, salientando que o trabalho do professor não se limita aos condicionantes desta proposta” (p.23).

Ou seja, o professor tem autonomia para execução de seu trabalho, ainda que a escola não ofereça condições ideais para sua prática pedagógica e nem mesmo uma proposta político pedagógica.

Diante de tal perspectiva, o professor pode/deve incluir temas relevantes em suas aulas, de acordo com as necessidades e realidade locais, como fica claro no próprio documento (BRASIL, 1998).

Os TTs, portanto, dão sentido social a conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim, o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano” (BRASIL, 1998).

A proposta dos PCNs com os TTs passa a ser, então, de grande valia para os professores de Educação Física, uma vez que é seu objetivo nortear o trabalho dos professores, além de inserir nas aulas, conceitos que dêem mais sentido e significado às mesmas.

De acordo com Darido et al (2001), os TTs vêm para mostrar que é possível antecipar e elaborar propostas e planos de aulas que englobem como conteúdo nas aulas de Educação Física os grandes problemas sociais brasileiros.

Dessa forma, utilizar essa temática poderia ser um meio de modificar a realidade das aulas ditas “tradicionais”, onde o esporte é o conteúdo predominante, tratado

apenas sob a dimensão procedimental (o jogo pelo jogo) ou somente a prática de habilidades motoras requeridas.

Processo Metodológico

Para análise deste trabalho optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa denominada estudo de caso. Enquanto instrumento de coleta de informações, utilizamos a entrevista semi-estruturada e o questionário, conforme descritos a seguir:

Com os professores de Educação Física, utilizamos a entrevista semi-estruturada a fim de obter informações e opiniões dos mesmos a respeito da temática abordada neste estudo.

É importante ressaltar que as entrevistas foram compostas por perguntas abertas, pois estas permitem ao entrevistador obter informações mais amplas ou até inesperadas. Para Negrine (1999), “as perguntas abertas abrem caminho para que o entrevistador possa, no decorrer da entrevista, obter informações mais exatas sobre o que deseja saber” (p. 76).

As questões norteadoras da entrevista semi-estruturada com os professores foram: 1) Você conhece as propostas dos PCNs e dos Temas Transversais? O que acha delas?; 2) Você considera importante trabalhar conteúdos teóricos e que tenham relevância social nas aulas de Educação Física? Por quê? Com quais você trabalha?

Para os alunos aplicamos questionários, a fim de verificar a opinião dos mesmos a respeito dos conteúdos trabalhados pelos professores nas aulas de Educação Física e a eventual relação com os TTs.

O questionário foi utilizado pois, de acordo com Negrine (1999), os mesmos podem ser aplicados a um grande número de pessoas ao mesmo tempo, uma vez que não há necessidade de adaptação do questionário para cada participante. Este foi composto por cinco perguntas abertas que, de acordo com Hayman citado por Negrine (1999), possibilita que o entrevistado dê qualquer tipo de resposta, além disso, possibilitam a arrecadação de respostas mais profundas e é quase impossível o entrevistador saber qual a resposta dada pelo entrevistado.

As questões foram as seguintes: 1) Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?; 2) Quais são as atividades que você mais gosta de realizar nas aulas de Educação Física? Por quê?; 3) Alguma vez você já deixou de participar das aulas de Educação Física? Por quê?; 4) Você gostaria de aprender outras coisas nas aulas de Educação Física? O que, por exemplo?; 5) Você já teve alguma aula teórica de Educação Física? Se já, o que foi ensinado?

Apresentação, análise e discussão dos dados

Os resultados obtidos das entrevistas realizadas com os professores foram relacionados aos questionários respondidos pelos alunos, buscando identificar pontos comuns ou contrastantes nas falas dos mesmos que fossem pertinentes ao objetivo deste trabalho.

As perguntas feitas aos professores e aos alunos possibilitaram a elaboração de três categorias de análise. Segundo Gomes (1994, p.70) *“a palavra categoria em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que relacionam entre si”*. Diante disso, os dados das entrevistas e dos questionários estarão apresentados em tópicos de acordo com o tema das questões norteadoras realizadas durante as entrevistas e durante a aplicação dos questionários. As três categorias englobam basicamente os seguintes tópicos: 1.Opinião sobre os Temas Transversais, 2.Conteúdos teóricos desenvolvidos ao longo do ano, 3.A resistência dos alunos a novos conteúdos nas aulas de Educação Física.

1. Opinião sobre os Temas Transversais

Com relação à opinião dos sujeitos da pesquisa sobre os TTs, tem-se que:

“(...) eu acho muito importante por se tratar de temas tão abrangentes (...) só que eu acho muito difícil, viu? “Meu”... por que não tem nenhum plano pronto, nada pronto (...) eles querem que os professores produzam esses conhecimentos (...) (Professor 1).

(...) eu acho muito lenta essa proposta, é maravilhosa mais é bem lenta (...) não existe nenhum plano de trabalho pronto pra isso, ta? (...) (Professor 2).

De acordo com os trechos retirados das entrevistas dos professores 1 e 2 pode-se perceber que ambos consideram a proposta dos PCNs e dos TTs importante, mas acreditam que a aplicação da mesma é difícil e lenta e não depende diretamente deles. Os professores afirmam que deveria haver um plano de ensino, ou uma proposta de trabalho pronta.

Conforme indicam Rodrigues e Galvão (2005) o ideal seria que se trabalhassem os temas transversais de forma integrada à proposta político pedagógica da escola; no entanto, se, por um motivo ou outro, isso não for possível, o professor de certa maneira, possui autonomia para realizar o trabalho com os temas transversais à medida que sente necessidade.

Assim sendo, a falta de um “plano pronto” não é motivo suficiente para não trabalhar com tal proposta na escola, uma vez que, também é responsabilidade do professor elaborar seu próprio plano de ensino (CARMO, 2005).

Outra possibilidade de se trabalhar com os temas transversais nas aulas de Educação Física é através do que Zabala (1998) define como “interdisciplinaridade” que nada mais é que a interação entre duas ou mais disciplinas que podem ir desde a simples comunicação de ideais até a integração recíproca de conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados de pesquisa.

É preciso ressaltar que a interdisciplinaridade “não invalida os contornos específicos de cada disciplina, até porque não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações” (RODRIGUES e GALVÃO, 2005, p.81). Assim sendo, ela não pode ser confundida com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional.

Dessa forma, quando pensamos no tema transversal saúde, por exemplo, é possível estabelecer diversas relações do mesmo através da interação das áreas do conhecimento. O componente curricular Ciências, por exemplo, poderá subsidiar o conhecimento do corpo humano, da alimentação, doenças, entre outros. Enquanto que a matemática pode colaborar nas contas do gasto energético, quantidades diárias de calorias, porcentagem de gordura, etc. A Educação Física, por sua vez, poderia trabalhar com discussões acerca da atividade física e sua ligação com o desenvolvimento das capacidades físicas (força, resistência, flexibilidade), melhoria da saúde, da qualidade de vida, entre outros. Ou ainda, através do esporte (dando um tratamento pedagógico ao mesmo) trabalhar questões como inclusão, respeito, cooperação.

Segundo Betti e Zuliani (2002):

... se um aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, precisa também aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, precisa compreender as regras dos jogo como um elemento que torna o jogo possível (portanto é preciso também que aprenda a interpretar e aplicar as regras por si próprio), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não como um inimigo, pois sem ele não há competição esportiva (p.75).

Nas respostas dadas pelos alunos é possível identificar que todos demonstram interesse em aprender novos conteúdos nas aulas de Educação Física e esses conteúdos na maioria dos casos não estão ligados aos esportes.

Essa afirmação fica clara diante das respostas retiradas dos questionários dos alunos (Q1, Q2...): “()...queimada e betis eu gostaria de aprender a jogar...” (Q2) e “()...pique bandeirinha eu ia gostar de fazer...” (Q1).

Nesses casos, os alunos demonstram ter interesse por aprender atividades lúdicas, que poderiam ser facilmente trabalhadas pelo professor, uma vez que as mesmas não necessitam de grandes quantidades de materiais e não apresentam grande dificuldade de aplicação. São atividades simples mas que poderiam trazer grande prazer e integração aos alunos que as experienciassem, além de servirem de subsídios para que o professor possa através delas, **se for o caso**, chegar a uma modalidade esportiva propriamente dita.

Galvão, Rodrigues e Mota e Silva (2005) relatam em um estudo que uma simples queimada pode se transformar no handebol, de uma maneira mais divertida, sem muitas preocupações e cobranças por parte dos próprios alunos. Dessa forma, quantidades expressivas de conteúdos se tornam possibilidades para as aulas de Educação Física.

Em um primeiro momento pode parecer difícil trabalhar o tema ética nas aulas de Educação Física, porém, de acordo com Rodrigues e Galvão (2005), nessas aulas ocorrem situações que permitem uma intensa mobilização afetiva e interação social. Logo, nelas, o ambiente se torna propício para explicação, discussão e reflexão sobre atitudes e valores considerados éticos ou não éticos para si e para os outros. Cabe ao professor:

Levar os alunos a refletir que todos estão na escola usufruindo o mesmo direito à educação e que nem por isso necessitam ser iguais; além disso, reconhecer os limites e possibilidades pessoais e dos outros. Essa reflexão pode levar os alunos a expressar mais facilmente sentimentos e emoções, admitindo dúvidas sem medo de serem ridicularizados. Chamar a atenção para as diferenças de habilidades motoras e capacidades físicas, assim como cognitivas e afetivas sociais e oferecer aos alunos atividades diversificadas (dando jogos, brincadeiras, capoeira, modalidades esportivas diversas) que contemplem e valorizem as qualidades de cada aluno. (RODRIGUES e GALVAO, 2005, p.89).

Assim sendo, a Educação Física possui um leque enorme de possibilidades e estratégias de trabalho que podem/devem ser utilizados pelos professores, a fim de trazer mais sentido e significado para os alunos que as vivenciam.

É importante ressaltar que os demais componentes curriculares (Língua Portuguesa, Física, História etc.), também devem/podem utilizar-se do movimento, buscando

integrar-se de forma eficiente com as questões ligadas á Educação Física (RODRIGUES e GALVÃO, 2005).

Diante disso, ficam explicitados aqui, alguns exemplos de possibilidades de se trabalhar com alguns dos temas transversais na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física.

2. Conteúdos teóricos desenvolvidos

A segunda categoria de análise elaborada, diz respeito aos conteúdos teóricos desenvolvidos ao longo do ano:

Com certeza (...) e a Educação Física tem que dar sua contribuição, né? (...) as outras disciplinas com as partes mais teóricas e a Educação Física com a parte mais prática (...) mas a gente acaba trabalhando mais o esporte mesmo, né? Os esportes tradicionais (...) quase nunca dou aula na sala de aula mesmo, viu? (Professor 1).

Eu considero “muuuuuuito” importante (...) porque eu acho que eles têm que conhecer a saúde, capacidade física, atitude (...) tudo que se relaciona com a Educação física e com o esporte (Professor 2).

Comentamos, aqui, a diferença entre aula teórica (realizada dentro da sala de aula) e aprendizagem de conteúdos teóricos relevantes (conceitos).

Muitos professores e alunos cometem enganos quando relacionam aulas teóricas somente àquelas realizadas dentro da sala de aula. Segundo Coll et al (1998) uma pessoa adquire um conceito quando é capaz de compreender e transformar o que lhe foi ensinado, transportando aquele conceito para sua própria realidade, reelaborando-o com suas próprias palavras.

Esse aspecto poder ser identificado nas falas dos professores citadas acima e também nas respostas dos alunos, que afirmam em grande número gostar das aulas de Educação Física, pelo fato de as mesmas serem realizadas fora da sala de aula e não terem “matéria”. Isso fica claro nas respostas de alguns alunos: “*porque sai da sala de aula e não tem que copiar matéria, por isso que eu gosto (...)*” (Q12) e “*porque ficar o dia inteiro dentro da sala de aula é um tédio, daí tem a “física” pra gente “pode sai” (...)*” (Q8).

Segundo Daólio (1986), isso acontece, pois as aulas de Educação Física são consideradas uma “liberdade” incomum na escola, pois nelas os alunos podem conversar mais livremente com os colegas e gozar de uma liberdade menos opressiva que a da sala de aula.

Logo, na própria quadra, durante um jogo lúdico ou mesmo uma partida de futebol ou o aquecimento, o professor através de intervenções propícias pode inserir/trabalhar vários conceitos com seus alunos, tais como: ética (durante atitudes antidesportivas), saúde (explicando os benefícios da corrida) orientação sexual (questões de gênero).

Segundo Darido et al (2001), o tema transversal Orientação Sexual engloba os conceitos de sexualidade ligada naturalmente à vida e à saúde: as questões de gênero dando ênfase ao papel social de homens e mulheres e os estereótipos e preconceitos da relação entre ambos, além das discussões relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce. Para os autores a Educação Física se aproxima desse tema a partir do momento em que privilegia o uso do corpo, além disso, a proximidade entre o professor de Educação Física e os alunos facilita consideravelmente as discussões. Dessa forma, o professor pode trabalhar com esses conteúdos discutindo os mesmos com os alunos sem deixar transparecer seus próprios valores e sempre levando em consideração a faixa etária dos alunos.

Para Zabala (1998), o professor que trabalha com conceitos leva os alunos a um grau de reflexão sobre a atividade que está realizando, ou seja, eles não repetem apenas o que o professor lhe mostra, mas compreendem e entendem o porquê de se realizar determinada atividade (dimensão conceitual). O entendimento da atividade leva o aluno ao saber/fazer, ou seja, o aluno se torna capaz de atingir um objetivo (dimensão procedimental). E, por fim, entendendo o porque e sabendo fazer, o aluno conseqüentemente sofre mudanças de comportamento e atitudes, o que pode levar alunos, professores e escola a um convívio mais harmônico (dimensão atitudinal) (ZABALA, 1998; COLL, 1998).

Analisando outros aspectos das respostas é possível perceber que ambos os professores consideram os conteúdos teóricos importantes, porém, alguns equívocos ficam evidenciados.

Uma primeira contradição fica explicitada quando o Professor 1 afirma considerar importante o trabalho com conteúdos teóricos e, ao mesmo tempo, acredita que as outras disciplinas devem contribuir com a parte mais teórica e a Educação Física apenas com a parte prática. Além disso, o citado professor, afirma trabalhar mais com os conteúdos esportivos em suas aulas.

De acordo com Darido e Silva (2002), o trabalho predominante com os esportes pode acontecer, pois muitos professores se sentem inseguros com o trabalho que fuja dos aspectos ligados aos esportes tradicionais, pois durante sua formação profissional, eram estes os conhecimentos mais frequentes e privilegiados.

Já para Rangel-Betti (1995) isso ocorre pelo fato de o esporte ser o conteúdo mais fácil de se trabalhar. Além disso, a Educação Física, muitas vezes acaba sendo considerada “inferior”, desnecessária perante os outros componentes curriculares, pois não aproveita as várias possibilidades de trabalho que possui, utilizando-se apenas do esporte como conteúdo, tornando-se ao olhar de muitos um componente curricular dispensável (SPERETTA, 2005).

A atividade física, que era central em suas vidas até os 12 ou 13 anos, cede espaço para outros interesses (sexualidade, trabalho). Portanto, a Educação Física nesse período deve atender esses novos interesses apresentados pelos alunos e não simplesmente reproduzir apenas de uma forma mais aprofundada os conteúdos trabalhados desde as séries iniciais (BETTI e ZULIANI, 2002).

Com base nos questionários respondidos pelos alunos, fica fácil perceber que muitos já não vêem tanto significado nas aulas de Educação Física, uma vez que a maioria afirma deixar de fazer as aulas desse componente curricular várias vezes, alegando falta de vontade e considerando-as sem importância: “... *eu já deixei de fazer porque não “tava com vontade” ...*”(Q5) ou, “*porque eu não “tava” com vontade de fazer nada...*” (Q3).

Além disso, alguns afirmam não gostar de nenhuma modalidade esportiva, logo, enfatizam que como nas aulas de Educação Física escolar só tem esportes, eles optam por não fazer: “... *porque só ia ter futebol e eu “O-D-E-I-O” futebol...*“ (Q10).

De acordo com Silva (1996), os professores de Educação Física sentem-se inferiores em relação aos professores dos demais componentes curriculares e, além disso, demonstram-se acomodados com essa situação, chegando a afirmar que as aulas de Educação Física são momentos de lazer, onde os alunos fazem o que querem, sendo que o professor deve interferir o menos possível para não ter problemas com a direção da escola. E, ainda afirmam trabalhar somente os conteúdos esportivos por serem os mais fáceis e conhecidos pelos alunos.

De acordo com Rangel-Betti (1999) fortes influências contribuíram para essa acomodação e desmotivação dos professores de Educação Física, tais como os baixos salários, desvalorização da profissão e do professor pela própria escola e pelos professores dos demais componentes curriculares. Esse conjunto nada animador parece fazer com que a desmotivação seja cada vez maior.

Porém, entendemos que cabe ao próprio professor fazer com que seu papel não se resuma mais ao de um coordenador de atividades recreativas ou ao de um técnico, mas para

isso, se torna necessário que o mesmo realize um trabalho diferenciado, que faça sentido para os alunos, para escola e para ele mesmo.

Rangel-Betti (1996) afirma que para que isso ocorra, é necessário que cada vez mais o conhecimento gerado dentro da universidade se aproxime da prática do professor, fornecendo alternativas aos problemas da prática, mas, ao mesmo tempo alimentando-se de um conhecimento que não é possível de ser gerado em laboratório. A quadra, o campo, o pátio, o gramado, seriam esses laboratórios.

Sendo assim, os TTs surgem novamente como uma possibilidade dentro das aulas de Educação Física, pois através deles se torna possível antecipar e elaborar propostas que englobem além dos grandes problemas sociais, os interesses dos alunos, e por outro lado, a posição do professor frente às situações inesperadas que aparecem durante as aulas de Educação Física (DARIDO et al, 2001).

De acordo com Ulasowicz e Peixoto (2004) na maioria das aulas de Educação Física exige-se dos alunos somente a realização de tarefas motoras. Faz-se alguma explicação de como fazê-las, porém deixa-se totalmente ausente “porquê” e “quando” realizar tais atividades.

De acordo com Rodrigues, Galvão e Mota e Silva (2005), o esporte focalizado na escola deve ter por finalidade democratizar e gerar cultura pelo movimento de expressão do indivíduo em ação como manifestação social e de exercício crítico da cidadania, evitando a exclusão e a competição exacerbada. Segundo os mesmos autores:

...o professor ao trabalhar o esporte-educação, além de proporcionar aos alunos a vivência de diferentes modalidades, deve leva-los a refletir de forma crítica, não só sobre os problemas que envolvem o esporte na sociedade, tais como a utilização de drogas ilícitas para melhoria da performance, a corrupção e a violência, mas também seus aspectos positivos, como geração de empregos, o desenvolvimento de pesquisas científicas, tanto no tocante a novas tecnologias, como na área médica (p.180).

Somente nesta citação, os autores elencam diversas situações de trabalho do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, que fazem ligação direta com os TTs propostos pelos PCNs (BRASIL, 1998). Quando os autores falam em fazer os alunos refletirem de forma crítica os problemas que envolvem o esporte, a questão das drogas, da corrupção e da violência, poderíamos propor que o professor utiliza-se o tema transversal ética, por exemplo, para atingir tais objetivos. Já quando os autores falam em geração de

empregos, poderíamos propor que o professor utiliza-se o tema transversal trabalho e consumo, para discutir questões desse tipo com os alunos.

Ainda analisando a questão dos conteúdos trabalhados pelos professores, cabe aqui ressaltar quais conteúdos os mesmos trabalharam com seus alunos no decorrer do ano letivo. Nos trechos a seguir retirados das entrevistas ficam destacados alguns conteúdos: “(...) *com o folclore (...) começaram a trabalhar as lendas (...) porque surgiram as lendas*” (Professor 1) e “(...) *eu trabalhei com a questão da gravidez precoce (...) a questão da prevenção*” (Professor 2).

Quando perguntado aos professores quais conteúdos teóricos eles trabalharam durante o ano, ambos afirmaram ter discutido com os alunos temas que ao nosso ver são bastante interessantes e muito importantes para os mesmos (folclore e gravidez precoce). Uma vez, que a cultura popular atual, tem suas raízes diretamente ligadas às lendas folclóricas do Brasil, inclusive a música, dança e etc. Além disso, através do tema folclore também é possível se promover um trabalho interdisciplinar (todas as disciplinas trabalhando juntas), favorecendo um contato entre todos os componentes curriculares (BRASIL, 2004).

Já a gravidez precoce, por exemplo, vem se configurando como um problema cada vez mais grave no país com conseqüências em várias esferas da vida, em especial das meninas e mulheres das classes populares (OLIVEIRA, 1998).

De acordo com a mesma autora, além da problemática intrínseca à gravidez precoce, o aumento do número de casos desse tipo mostra que mesmo as campanhas para prevenção de Aids não têm conseguido atingir os adolescentes, pois se estes se prevenissem da doença usando camisinha, os números de gravidez precoce tenderiam a diminuir.

Dessa forma, diante de perspectivas tão alarmantes o trabalho com temas desse tipo se torna além de fundamental, indispensável na escola. Uma vez que nela se encontram um grande número de crianças e jovens entre 11 e 17 anos que precisam ser orientados a pensar sobre as conseqüências de uma gravidez fora de hora.

Logo, mesmo com todos os problemas e dificuldades relatados pelos professores em suas entrevistas, ambos tentaram fazer com que os alunos experenciassem ou pelo menos pensassem sobre novas possibilidades de conteúdos para as aulas de Educação física escolar.

Assim sendo, Santiago (2005) afirma que a invariabilidade dos conteúdos, que é um dos grandes problemas das aulas de Educação Física escolar, acaba por ter ao menos uma solução inicial, que está diretamente ligada ao tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos (e outras dimensões) nas aulas de Educação Física. Sem, obviamente, pensar ou

querer transformá-la em um mero discurso sobre a cultura corporal de movimento (BETTI, 1994; BRACHT, 1999).

Diante disso, visualiza-se uma grande possibilidade de serem incluídos nas aulas de Educação Física outros conteúdos, além dos esportivos tradicionais.

3. A resistência dos alunos a novos conteúdos nas aulas de Educação Física

Com relação à resistência dos alunos a conteúdos diferentes (não esportivos), originou-se esta 3ª categoria. Vejamos alguns excertos das falas dos professores.

(...) outro aspecto importante, né? E que a gente não pode esquecer de falar é sobre a resistência dos alunos quando a gente tenta inserir é... novos conteúdos nas aulas (...) (Professor 1).

(...) você tenta dar uma coisa diferente e eles falam (...) “isso não, queremos bola” (...) antes os alunos mostravam muita resistência na hora de experimentar outros conteúdos (...) e agora eles estão melhorando um pouco (Professor 2).

Com base em estudo realizado por Santiago (2005) é possível afirmar que essa resistência provém do fato de que desde o ingresso na vida escolar os alunos são acostumados e até mesmo condicionados pelos professores a vivenciar durante as aulas de Educação Física somente os conteúdos esportivos em sua dimensão procedimental. Ou seja, a Educação Física é um dos poucos componentes curriculares escolares, senão o único, a trabalhar os mesmos conteúdos da quinta série do Ensino Fundamental até a última do Ensino Médio.

Sendo assim, para a maioria dos alunos, as aulas de Educação Física tornaram-se palcos de grandes competições (que na maioria das vezes incluem somente os mais habilidosos), enquanto que os demais acabam utilizando o período da aula para conversar, descansar e até mesmo fazer tarefas de outras disciplinas (ULASOWICZ e PEIXOTO, 2004).

Em estudo realizado por Diana e Ramos (2000) pode-se perceber que os alunos não estão vivenciando outras atividades da cultura corporal de movimento. O jogo, a dança, a ginástica, passam longe das aulas Educação Física e não são vistas pelos alunos como possibilidades a serem trabalhadas.

Durante tal pesquisa, os autores entrevistaram alguns alunos e verificaram através das respostas que os mesmos mantêm uma visão “esportivizada” da Educação Física, e pior, centrada apenas em dois esportes: no futebol (para os meninos) e no voleibol (para as

meninas). Além disso, os autores afirmam que diante de tais respostas fica evidenciado que atuação dos professores não está sendo satisfatória.

Quando alguns professores tentam incluir em suas aulas outros conteúdos, acabam sentindo na pele o desinteresse dos alunos, que foram tão condicionados a pensar que a Educação Física é apenas “jogar bola”, que se recusam a experimentar novos conceitos e conteúdos ligados a esse componente curricular.

Porém, cabe aos próprios professores manterem-se firmes e determinados em seus objetivos, pois somente assim poderão promover uma aula com mais sentido/significado para seus alunos.

Apoiados nos questionários respondidos pelos alunos é possível afirmar que todos (100%) disseram que gostariam de aprender novos conteúdos nas aulas de Educação Física, e em muitos casos deram exemplos do que julgam interessante e importante. As frases citadas abaixo reforçam tal afirmação: “*eu gostaria de aprender sobre as provas do atletismo...*” (Q6) e “*eu gostaria de saber se nadar ajuda no “inmagrecer”...*” (Q8).

De acordo com Mello (2003), apesar da resistência inicial, com o passar do tempo, os alunos que são expostos a uma prática diferente daquela que estão acostumados, demonstram surpresa e, ao mesmo tempo, grande satisfação em conhecer novas possibilidades para as aulas de Educação Física.

Dessa forma, fica clara uma possibilidade de serem incluídos nas aulas de Educação Física outros conteúdos (e outras dimensões dos conteúdos que não só a procedimental) além dos esportivos. Cabe ressaltar que não é necessário negar o esporte, mas sim utilizá-lo de uma forma mais consciente com objetivos educacionais e não como um fim em si mesmo (NAHAS, 1997).

Considerações Finais

Nessa pesquisa defendemos a inserção de conteúdos relevantes nas aulas de Educação Física, que atendam às necessidades, anseios e interesses dos alunos. Dessa forma, os Temas Transversais aparecem como uma possibilidade real e concreta, uma vez que é objetivo do documento nortear o trabalho dos professores, além de inserir nas aulas conteúdos relevantes que dêem mais sentido e significado às mesmas.

Apoiada em alguns resultados pudemos perceber que os professores consideram a proposta dos TTs muito interessante, porém, ao mesmo tempo afirmam que a mesma é de difícil aplicação. Em contrapartida, fica possível perceber que os professores

chegam, mesmo que superficialmente, a utilizar alguns conteúdos ligados aos TTs em suas aulas, mas na maioria das vezes, não fazem isso consciente e intencionalmente.

Outro aspecto importante que foi observado nas entrevistas dos professores é o fato de ambos entenderem que aulas teóricas são somente aquelas realizadas dentro da sala de aula. De fato, tal confusão acaba sendo comum, mas a aprendizagem de conceitos pode se dar em várias circunstâncias, inclusive numa quadra, durante um jogo ou uma brincadeira. Ou seja, durante uma atividade própria das aulas de Educação Física, o professor pode/deve discutir questões de respeito, cooperação, ética, enfim, conteúdos importantes que acabam sendo interessantes e fundamentais para os alunos.

Além disso, foi possível constatar também que os alunos demonstraram interesse em aprender outros conteúdos nas aulas de Educação Física, além dos esportivos tradicionais, sugerindo, inclusive, outros temas que lhes despertam o interesse.

Acreditando que a Educação Física tem papel fundamental na escola, que vai muito além do ensino de modalidades esportivas, cabe a nós professores e futuros professores desse componente curricular, propor e desenvolver novos planos e novas propostas de trabalho, que representem significado, ou seja, que tenham relevância para os nossos alunos.

Assim sendo, a utilização dos TTs se torna uma proposta viável, pois através deles é possível que o professor antecipe e elabore propostas e planos de aula que englobem vários conteúdos sociais relevantes. Os TTs, portanto, poderiam ser um meio de modificar a realidade das aulas ditas “tradicionais”, onde o esporte pouco significativo meramente prático e copiado/reproduzido da mídia aparece sempre como conteúdo predominante e, com isso, as aulas acabam por não apresentar sentido para os alunos, que por sua vez, têm se mostrado cada vez mais desinteressados e desmotivados. Tais aulas acabam por satisfazer muitas vezes somente aqueles alunos “mais habilidosos”, enquanto os demais se tornam inibidos e até desencorajados a participar.

Logo, um professor que englobe em suas aulas, conteúdos que permitam aos alunos refletirem não apenas suas capacidades e habilidades motoras e físicas, mas também seu papel enquanto cidadão estará trazendo mudanças significativas para Educação Física escolar. Além disso, estará valorizando-a como um componente curricular indispensável para a vida dos alunos, em todos os níveis de ensino.

Referências

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, 1994, p.24-45.

_____. Ensino de graduação em educação física: perspectivas e desafios futuros. In: simpósio sobre ensino de graduação em educação física, **1.**, colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana, 2., 2004, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2004. CD-ROM.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz, R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.73-85, 2002.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, MEC, 1996.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CARMO, Clayton S. **A organização administrativa da educação física escolar no ensino fundamental.** 2005. 46f. Monografia (graduação em Licenciatura em Educação Física)-Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DAÓLIO, Jocimar. A importância da Educação Física para o adolescente que trabalha - uma abordagem psicológica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.8, n.1, p.134-39, set.1986.

DARIDO, Suraya C. et al. Educação física: a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v.15, n.1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, Suraya C.; MOTA e SILVA, Eduardo V. O papel das disciplinas esportivas na formação do profissional em Educação Física. In: MOREIRA, Wagner, W.; SIMÕES, R. (org). **Esporte como fator de qualidade de vida.** Piracicaba: Unimep, 2002.

DIANA, Fernando.; RAMOS, Glauco N. S. A perspectiva discente da educação física no ensino médio. In: **Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa**, 8., Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2000. se ei citrat na categoria 3333

GALVÃO, Zenaide.; RODRIGUES, Luiz, H.; MOTA e SILVA, Eduardo, V. Esporte. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (org). **Educação física na escola: implicações para uma prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005. p.177-98.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.p.67-79.

MELLO, Rogério Z. **O professor de educação física e o novo ensino médio.** 2003 110f. Dissertação (mestrado em Educação Física)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NAHAS, Markus V. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, 1997, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EEFUSP, 1997. p. 17-20.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-93.

OLIVEIRA, Maria, W. Gravidez na adolescência: Dimensões do problema. **Cadernos CEDES**. [online], vol. 19, n, 45, p. 48-70, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 23 de out de 2006.

RANGEL-BETTI, Irene. C. Educação física escolar: olhares sobre o tempo. **Revista Motriz**, v.5, n.1, p.37-39, 1999.

_____. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p.25-31, 1995.

_____. Pesquisa baseada na ação profissional em ensino de educação física na escola. In: NARDI, R. (org). **Pesquisa em ensino de Ciências e Matemática: Ciências e Educação**, p.37-43, 1996.

RODRIGUES, Luis H.; GALVÃO, Zenaide. Novas formas de organização dos conteúdos. In: DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. (org). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005. p. 80-101.

SANTIAGO, Marcelo, P. **Educação física no ensino médio: em busca de elementos que valorizem sua dimensão conceitual**. 2005.45f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SILVA, Sheila, A.P.S. Educação Física Escolar: relação com os outros componentes curriculares. **Revista Motriz**, v.2, n.2, p.65-71, 1996.

SPERETTA, Guilherme, F.F. **As implicações da educação física como componente curricular: “marginal, por quê?”**. 2005. 37f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ULASOWICZ, C.; PEIXOTO, João R.P. Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física escolar: a importância atribuída pelo aluno. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano3, n.3, p.63-76, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZONTA, A.F.Z.; BETTI, M.; LIZ, L.C. **Dispensa nas aulas de educação física: os motivos de alunas do ensino médio**. In: VII Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. **Anais...** Lisboa, 2000. Universidade Técnica de Lisboa.

RELATOS DE MEMÓRIA TECENDO HISTÓRIAS: A “ERA VARGAS” E O DESVELAR DA TRAJETÓRIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Denise Aparecida Corrêa (PEPGH/PUC/SP – SPQMH -NEFEF/UFSCar – Bolsista CAPES)

Resumo

O presente estudo se configura como um recorte da pesquisa de doutoramento cuja temática compreende a educação física escolar no contexto histórico que se convencionou denominar “Era Vargas” e objetiva desvelar o percurso trilhado por quatro professores na constituição de suas respectivas trajetórias de formação acadêmica e profissional em educação física escolar. A apreensão das experiências dos sujeitos tem como pressuposto a dimensão da história oral no âmbito de propiciar a aproximação do pesquisador com as histórias de vida por meio do passado rememorado. Os depoimentos remetem a lembranças acerca de situações vivenciadas na educação física escolar no contexto histórico da “Era Vargas” permeadas por sentimentos de alegria, descontração e prazer. Um aspecto significativo é a contribuição do professor de educação física na trajetória dos depoentes, com exceção de um deles que menciona ter sido o gosto pela prática esportiva o motivo pelo qual cursou Educação Física.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar; “Era Vargas”; Trajetória Docente.

Introdução

Este estudo se configura como um recorte da pesquisa de doutoramento¹ cuja temática compreende a educação física escolar no contexto histórico que se convencionou denominar “Era Vargas”². Este cenário é descortinado a partir de fontes documentais (documentos oficiais e imprensa escrita da época) e orais, constituídas pelos relatos dos sujeitos que vivenciaram a educação física, no citado período, na condição de alunos e que, posteriormente, tornaram-se professores de educação física, atuando principalmente no ambiente escolar.

Neste estudo, em particular, pretende-se focar a trajetória de formação acadêmica e profissional em educação física escolar destes sujeitos, na tentativa de elucidar as circunstâncias, as possíveis motivações, inspirações e interesses que os levaram a trilhar este caminho, ou seja, de que modo e até que ponto as aulas de educação física vivenciadas durante o processo de escolarização, no momento histórico denominado “Era Vargas”, e seus

¹ Trata-se do projeto de pesquisa intitulado “Regime Político Ditatorial de Vargas das décadas de 30 e 40: o caso da Educação Física Escolar na cidade de São Paulo - Brasil” desenvolvido no Programa de Estudos Pós-Graduados em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – nível doutorado - sob orientação da Profa. Dra Yvone Dias Avelino, fomentada pela CAPES.

² Período caracterizado pelo governo ditatorial de Getúlio Dornelles Vargas, o qual compreende as décadas de 1930 e 1940, ou mais precisamente, desde o governo, em caráter provisório, de Vargas à Presidência da República iniciado em outubro de 1930, passando pelo período constitucional de 1934 a 1937 e seguindo-se o período ditatorial estadonovista, localizado entre 1937 e 1945, quando Vargas é deposto do poder.

respectivos professores, incentivaram ou influenciaram a escolha por esta trajetória e suas posteriores atuações na escola.

A apreensão das experiências dos sujeitos tem como pressuposto a dimensão da história oral, no âmbito de propiciar a aproximação do pesquisador com as histórias de vida por meio do passado rememorado. As fontes orais são constituídas pelos depoimentos de três professores e uma professora de educação física que vivenciaram o processo de escolarização (correspondente ao atual ensino fundamental e médio) em meados de 1940 e 1950 e cursaram a graduação em educação física entre as décadas de 1950 e 1960.

A “Era Vargas” e a Educação Física: uma breve contextualização histórica

A análise histórica do percurso da educação física no Brasil aponta para a influência do contexto histórico, político e social, que de modo conjuntural atuou sobre seus propósitos e instrumentalizou sua prática, ora imprimindo-lhe características de cunho pedagógico e esportivo, ora mantendo-a atrelada às tendências higienistas e militaristas, as quais acabaram por simbolizar suas raízes.

Em fins do século XIX e princípio do século XX, a educação física adquire contornos higienistas e passa a ser tratada pelo poder público e por educadores como agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios que deterioravam a saúde, o caráter e a moral do homem.

Cantarino Filho (1982) aponta que a obra “A Educação Nacional” de autoria do educador José Veríssimo, com a primeira edição publicada em 1890 e reeditada em 1906, destacava o entendimento limitado acerca da educação física, quando propunha que além dos exercícios ginásticos e acrobáticos, ela deveria contemplar também “a higiene” para “formar um corpo robusto e são” (p.83).

Gonçalves Junior e Ramos (2005) observam que:

No caso da concepção higienista, o tema saúde estava em primeiro lugar. Para tal tendência, era fundamental a formação de homens e mulheres fortes e sadios, ou seja, ela protagoniza um projeto de “asepsia social” ligado ao pensamento liberal predominante do século XIX, que acreditava na educação como redentora da humanidade. Assim, vislumbra-se a possibilidade de resolver o problema da saúde pública pela educação e pela educação física, independentemente das determinações dadas pelas condições materiais. (p.07)

Os autores destacam ainda que o tema saúde era tratado do ponto de vista meramente anátomo-fisiológico e desprovido de qualquer reflexão político-social e alertam que lemas

como “educação física é saúde” ou “mens sana in corpore sano”, ainda hoje difundidos no meio social, expressavam as marcas da concepção higienista que encontravam-se impregnadas na educação física (GONÇALVES JUNIOR e RAMOS, 2005).

Estes pressupostos perpetuaram-se nas primeiras décadas do século XX, como pode ser observado quando da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, durante o governo provisório de Vargas, em novembro de 1930. A relação tênue estabelecida entre escolarização e saúde pública é ressaltada no discurso de posse, para o citado ministério, de Francisco Luiz da Silva Campos, quando menciona que “o Brasil precisa, sobretudo e com urgência, de saúde e de instrução” (CANTARINO FILHO, 1982, p.120).

No documento em que Vargas realiza um “balanço” acerca das atividades do Ministério da Educação e Saúde Pública no período referente aos anos de 1931 e 1932, demonstra o ideário de educação do Governo Provisório, manifestando a influência da tendência higienista nos propósitos educacionais de seu governo, ao discursar a respeito da “(...) instrução, a educação: dar ao sertanejo, quasi (*sic*) abandonado a si mesmo, a consciência de seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma (...) enrijar-lhe o físico pela higiene (...)” (BRASIL, 1978. p.156-157).

As décadas de 1930 e 1940 se consolidaram como momento histórico de valorização da educação física como instrumento para a incrustação dos pressupostos do ideário Vargas nas várias instâncias da sociedade. A educação formal, via instituição Escola, como citado anteriormente, ganha reformulações em todos os níveis de ensino com destaque para o Ensino Secundário, considerado pelo Ministro Campos: “O mais importante (...), pois se destinava a um maior número de jovens e influenciava a formação da personalidade do adolescente ‘durante a fase mais propícia do crescimento físico e mental (...)’ (CANTARINO FILHO, 1982, p.122).

Dentre as alterações estabelecidas pelo ministro Francisco Luiz da Silva Campos na área da educação, nomeada Reforma Campos, a qual foi regulamentada em 18 de abril de 1931, destaca-se o estabelecimento da obrigatoriedade da educação física em todas as classes das instituições de ensino secundário (atualmente, 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e 1^a a 3^a séries do Ensino Médio) (CANTARINO FILHO, 1982).

Betti (1991) destaca que, aliado ao adestramento físico, à relevância dada à educação física escolar, bem como a educação moral e cívica e a instrução militar, no ensino secundário durante o governo Vargas, era no sentido de atuarem como “elementos integradores e funcionais dentro do currículo” de modo a inculcar no adolescente dentre outros valores, o

patriotismo, concebido como “(...) sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a pátria” (CAPANEMA apud BETTI, 1991, p.85).

Com a obrigatoriedade da educação física no ensino secundário, disseminava-se no contexto da rede escolar o método de educação física oficial que ficou conhecido como “Regulamento nº 7” ou “Método do Exército Francês”, cuja origem militar denota forte relação com princípios bélicos. Assim:

A Educação Física Higienista preocupada com a saúde, perde terreno para a Educação Física Militarista que subverte o próprio conceito de saúde. A saúde dos indivíduos e a saúde pública, presentes na Educação Física Higienista, de inspiração liberal, são relegadas em detrimento da “saúde da pátria” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p.26-27).

Deste modo, a preocupação com a saúde individual e pública propalada na tendência higienista perpetuava-se na concepção militarista da educação física, porém adquiriu novos contornos e direcionamentos uma vez que:

(...) o objetivo fundamental (...) é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p.18).

A educação física vinculava-se fortemente à idéia de Segurança Nacional, sentida na preocupação com a eugenia ou ao adestramento físico, necessário, tanto à defesa da Pátria, quanto para assegurar ao processo de industrialização recém implantado no país, mão-de-obra fisicamente capacitada.

Betti (1991) ressalta a estreita vinculação do sistema militar com o sistema educacional na formação de recursos humanos para a Educação Física:

As primeiras instituições destinadas à formação de pessoal especializado eram ligadas às Forças Armadas. Em 1909 foi criada a Escola de Educação Física da Força Policial (...) Portaria do Ministro da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criou, junto à Escola de Sargentos da Infantaria, o “Centro Militar de Educação Física” (p.72-73).

A Escola de Educação Física do Exército, criada em 1933 em substituição ao Centro Militar de Educação Física, tornou-se referência na formação de professores para atuarem nos estabelecimentos de ensino e nas Escolas de Educação Física civis, constituindo-se pólo

irradiador do Método Francês, instituído como método oficialmente adotado no Regulamento Geral da Educação Física (CANTARINO FILHO, 1982).

A primeira escola civil criada pelo governo do Estado de São Paulo, junto ao Departamento de Educação Física em 1931, iniciou suas atividades apenas em 1934, a qual “(...) também se constituiu sob forte influência militar, pois parte de seu corpo docente foi treinado nos cursos do Centro Militar” (BETTI, 1991, p.73).

Betti (1991) acrescenta, ainda, que a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, fundada em 1939, a qual também regulamentou a exigência de habilitação para o exercício da profissão foi estruturada com base na Escola do Exército e seu primeiro diretor foi um major também proveniente daquela escola militar.

Para Gonçalves Junior e Ramos (2005) neste quadro político, econômico, social e cultural que vivia o Brasil, forjou-se a ginástica militarista. Era objetivo primordial preparar a juventude, especialmente a masculina, para o combate, a vitalidade, a coragem, o heroísmo e para a guerra ou, em outras palavras, preparar o “cidadão soldado”, colaborando no “processo de seleção natural”, eliminando os fracos e valorizando os fortes, com o intuito último de depuração da raça.

Tais considerações remetem a um retrospecto histórico imbuído de significados que se expressam nos questionamentos acerca da identidade da educação física, especialmente aquela desenvolvida no ambiente escolar.

Objetivo

O presente estudo objetiva desvelar o percurso trilhado por três professores e uma professora na constituição de suas respectivas trajetórias de formação acadêmica e profissional em educação física escolar.

Metodologia

A composição da documentação oral foi realizada tendo em vista critérios de pertinência ao assunto e ao recorte histórico. Neste sentido, os sujeitos eleitos teriam que, como pré-requisito, ser professores de educação física e atuarem ou terem atuado no ambiente escolar. Outro aspecto a ser contemplado pelos sujeitos é a experiência com a educação física na condição de alunos no ensino primário, ginásial ou colegial (atual ensino fundamental e médio) no período aqui denominado “Era Vargas”.

Na tentativa de elucidar a trajetória docente em educação física, no momento histórico específico, recorrer-se-á às lembranças de três professores e uma professora de educação

física que vivenciaram o processo de escolarização (correspondente ao atual ensino fundamental e médio) em meados de 1940 e 1950 e cursaram a graduação em educação física entre as décadas de 1950 e 1960, os quais serão identificados neste estudo por Professor A, Professor B, Professor C e Professora D³.

Os depoimentos coletados junto aos sujeitos da pesquisa, foram submetidos à análise qualitativa, utilizando como referencial teórico a história oral, a qual:

(...) deve ser entendida como um método capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento (SANTOS, 2007, p.3).

A documentação oral foi eleita no sentido de apreender as experiências dos sujeitos que vivenciaram e participaram do processo de construção do momento histórico investigado, estabelecendo relações com as experiências vivenciadas no momento histórico presente, uma vez que:

(...) o processo de rememoração, possibilitado pela história oral, vai além de elucidar as trajetórias de vida e as experiências pessoais dos sujeitos sociais. Sobretudo, desvela o valor destas trajetórias e experiências no tempo presente, os quais tornam-se essenciais como ponto de partida para a construção dos valores atribuídos pelos depoentes às suas vivências (...) (CORRÊA, 2002, p.90).

O depoimento dos sujeitos acerca de experiências vivenciadas no passado, enquanto representações de vida expressas na oralidade, são documentos portadores de elementos para o desvelar de um dado momento histórico, pois a história oral compreende a representação do passado. Assim a palavra daquele que viveu a história assume, portanto, um papel muito significativo (GALLIAN, 1992).

A aproximação com as experiências que cada depoente teve com a educação física, seja enquanto aluno, no percurso de escolarização formal e posteriormente acadêmica, ou na trajetória profissional, requer considerá-la no interior de um universo particular de significações.

Considera-se, assim, que os depoimentos não são vazios. Eles estão carregados de subjetividades e de significados. Neste sentido, os relatos não são substitutos de fontes documentais, eles são portadores de valores próprios e validados como uma documentação histórica valiosa (CORRÊA, 2002, p.91).

³ Importante salientar que a pedido dos depoentes, os nomes e sobrenomes de pessoas citadas nos relatos serão mantidos no anonimato.

Lembranças com sabor de infância...

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. (BOSI, 1994, p.55).

Interessante notar que, quando solicitados a falar a respeito de suas experiências na escola, todos os depoentes, sem exceção, o fizeram com brilho nos olhos e com o sorriso aberto, refletindo a alegria de rememorar as histórias com sabor de infância.

Este sentimento perdurou no decorrer de suas falas, acentuando-se especialmente quando relatavam a respeito das lembranças das aulas de educação física, ou ginástica, como referem alguns depoentes por ser esta a denominação utilizada em determinado período histórico. Os relatos dos Professores A e C transcritos abaixo, traduzem este sentimento:

(...) no segundo ano primário eh... não sei porque motivo, mas é que foi muito engraçado. O meu professor primário ele resolveu dar aula de educação física. De ginástica, né? E... ele tinha um problema de cifose, então quando ele dizia eh... “sentido!” ele ficava naquela posição característica, né? Com cabeça pra frente e os alunos por brincadeira também todos ficaram (risos), então quer dizer e ele tentava lá fazer uma ginástica e ele de roupa tal normal e nós também com o uniforme nosso do, do colégio. Isso foi muito interessante (Professor A).

As aulas de educação física, por eu gostar da coisa era, vamos dizê assim, era uma expectativa, a gente adorava a aula de educação física, eu sempre digo isso, quer dizer, quando faltava o professor de matemática, por exemplo, “Ô, faltou o professor de matemática, que bom! (risos). “Ah! Pô, faltou o professor de educação física” (risos) (Professor C).

As recordações envolvendo as aulas de educação física, que remetem a momentos divertidos e de descontração, também são compartilhadas pela professora D:

No segundo ano a gente tinha muito pouca atividade no pátio porque a professora não gostava, mas ela fazia brincadeiras na classe, brincadeiras de estátua. Olha como era gozado? Me marcou muito na cabeça um dia uma menina que fez uma... a gente tava brincando de estátua e a (...) professora falou assim: “A (colega de turma) que ganhou” e não era a estátua mais bonita, porque a professora falou assim: “É que ela agüentou dois minutos um mosquito andando no nariz dela” (risos).

É interessante observar que, embora os depoentes tenham tido contato, no decorrer do processo de escolarização, com vários professores de educação física, todos eles carregam em suas lembranças a presença marcante de um professor em especial, revelando uma relação permeada por sentimentos de afeto e de carinho:

Depois eu fui para o ginásio, naquele tempo era o antigo ginásio e lá é que eu comecei a ter aula de educação física. Então eu tive três professores nessa fase, dois deles eu não me lembro muito bem o nome porque foi um período muito curto, foi só na hoje quinta série, naquele época era primeiro ano ginásial, mas o que me marcou, me levou até fazer educação física foi o professor (nome e sobrenome do professor), falecido infelizmente (...) (Professor A).

(...) o meu professor que me inspirou mais, que foi o professor (nome e sobrenome do professor), que era assistente de nataçao da escola de educação física ele sempre me, me escalava pra eu fazer parte dessa turma de ginástica e eu fazia isso com muito prazer (...) Eu adorava aquilo. Eu via todos os jogos, assistia todos os jogos, e no final das contas participava como membro da ginástica (Professor C).

Os relatos dos Professores A e C, descritos acima, destacam a relevância e o respeito conferido aos seus professores, especialmente quando se referem a eles pelo nome e sobrenome. Os depoimentos apontam a contribuição significativa dos mesmos para a escolha da profissão, ao despertar o gosto pela educação física, o que foi compartilhado, também, pela professora D, quando expressa:

(...) eu fui fazer o ginásio (...) lá eu tive minha primeira professora de educação física, uma pessoa maravilhosa, hoje eu também analiso as aulas da (...) uma pessoa assim lindíssima. (...) eu acho que foi com (nome da professora) que eu comecei a achar bonito a educação física.

No entanto, a presença marcante do professor de educação física também se faz a partir de experiências negativas, como aponta o relato do Professor B:

As aulas de educação física eram bem fracas. Na realidade, espelhar nas aulas... jamais teríamos escolhido a profissão de professor de educação física. Eu gostava muito dos esportes e meus irmãos já praticavam basquetebol e voleibol e eu também segui o mesmo caminho.

O depoimento anterior ressalta um outro aspecto a ser aqui pontuado como parte da trajetória de formação em educação física destes professores, que é o gosto pela atividade física e pela prática desportiva, que também acaba por permear a escolha da profissão. O relato do Professor C aponta, também, para esta perspectiva, quando diz:

E uma das coisas que motivou muito eu fazer educação física, foram os campeonatos colegiais e principalmente a... a festa de encerramento que era feita com a ginástica coletiva. Nós tínhamos a ginástica coletiva dos meninos, dos alunos e a ginástica coletiva das alunas, era no Pacaembu e encerrava o campeonato colegial na semana da pátria.

E continua contando que:

(...) todo, todo assunto referente campeonato colegial, eh... eventualmente jogos, eh... amistosos, que se realizavam com as equipes do colégio e mais eh... eu participava ajudando o professor (nome do professor), então foi isso que me levou a fazer educação física (...) (Professor C).

Importante destacar o relato do Professor A, a respeito das suas aspirações ao ingressar no curso de graduação em educação física:

E naquele tempo, uma coisa muito importante, a referência eram as escolas públicas e não as escolas particulares e todo professor, mesmo nós quando ingressamos na faculdade, o nosso grande objetivo era trabalhar no colégio estadual porque ali o professor era mais valorizado, tinha melhores salários e era uma referência eh... de competência técnica você estar em uma escola pública. Você era concursado, você era bom.

O depoimento traz um tom nostálgico e revela a valorização ao trabalho do professor de educação física, desenvolvido na escola, no passado, em contraposição ao momento atual de descaso com o profissional que opta por seguir carreira na área escolar.

Considerações

A análise preliminar da documentação oral aqui dialogada, aponta que os depoimentos de todos os professores acerca de situações vivenciadas nas aulas de educação física no contexto histórico da “Era Vargas”, no qual os pressupostos vigentes para a educação física escolar eram pautados em um regime disciplinador, remetem a lembranças permeadas por sentimentos de alegria, descontração e expectativa, revelando que as aulas não se constituíam, como poderia pressupor, em um momento enfadonho, pelo contrário, eram bastante esperadas, para as quais os depoentes se empenhavam de forma bastante comprometida.

Um aspecto significativo nos relatos de todos os depoentes é a presença marcante dos professores e professoras de educação física, cuja lembrança é permeada tanto por sentimentos de afeto e carinho como demarcada por referências negativas. No entanto, prevaleceu o aspecto positivo desta relação, uma vez que três depoentes, mencionam ser estes professores os responsáveis por despertar o gosto pela educação física e influenciar a escolha profissional, enquanto que um deles, ao contrário, ressalta que sua trajetória acadêmica em educação física escolar, não foi motivada pelo seu professor e sim pelo gosto pessoal pela prática esportiva iniciado ainda no meio familiar.

Pelas experiências aqui compartilhadas, nota-se que a constituição das respectivas trajetórias acadêmica e profissional em educação física deve ser compreendida atentando para o aspecto singular de cada percurso trilhado, pois como alerta Thompson (1992):

O mal entendido provém, em parte, exatamente do fato de que o historiador está tentando enxergar a mudança de um outro ângulo: a experiência de uma geração após outra, em vez da de um único ciclo de vida. Quando os idosos dizem que se divertiam mais quando crianças, ou que os vizinhos eram mais amigos naquele tempo, podem perfeitamente estar avaliando de maneira adequada sua própria vida (...) (p.179).

Referências

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL (Presidente) 1930 1945 (G. Vargas). **Mensagens presidenciais 1933-1937**, Getúlio Vargas. Brasília, Câmara dos Deputados, 1978. (Documentos parlamentares, 126)

CANTARINO FILHO, M.R. **Educação física no estado novo: história e doutrina**. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

CORRÊA, D. A. **Domingo no parque: a (sobre)vivência do lazer nos parques públicos municipais da Zona Leste da cidade de São Paulo (1970-2002)**. 2002. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GALLIAN, D. M. C. **Pedaços da guerra: experiências com história oral de vida de Tobarrenhos**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. (Mimeo).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GONÇALVES JUNIOR, L; RAMOS, G. N. S. **A educação física escolar e a questão do gênero no Brasil e em Portugal**. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

SANTOS, A. C. de A. **Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/arquivopublico/pdf/palestra_fontes_orais.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2007.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A ACADEMIA DE GINÁSTICA NUMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

ANDRESSA VILHA OLIVEIRA (UEM)

GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL (UEM)

Resumo

A academia de ginástica vem se apresentando como continuidade de prática corporal após a Educação Física escolar ou, em certos casos, uma substituição da mesma. O foco deste estudo é refletir sobre a academia de ginástica como ambiente educativo por meio das relações humanas ali estabelecidas. Para tanto, adotamos como marco metodológico à descrição etnográfica. O lócus de estudo foi um centro de excelência em atividade física que se encontra numa universidade pública estadual, tendo como foco a musculação. Esperava-se, de fato, excelência do mesmo como um duplo ambiente educacional: formação dos futuros profissionais (estagiários) e, para a clientela, organização pedagógica de diferentes dimensões da motricidade, permitindo-se que o movimentar-se seja (re)significado. Embora existam evidências da academia como esse duplo espaço educacional, o estudo apontou equívocos na orientação do processo de aprendizagem dos clientes e na supervisão profissional dos estagiários.

Palavras-chave: relações educativas; academia de ginástica; movimento humano.

1 Introdução

Nos anos 1980, a Educação Física passou por uma “crise” de identidade resultante, em parte, da ampliação do campo de trabalho e, conseqüentemente, dos diferentes significados de intervenção em relação à educação formal (educação escolar). Um equívoco nesse processo foi o entendimento de que a atuação fora da escola, no ambiente privado, seria uma desvinculação da relação pedagógica entre professor-aluno (BRACHT, 2003).

Como exemplo dessa história de “cisma” da Educação Física, temos as academias de ginástica, as quais vêm se apresentando como “[...] opção ou substituição da Educação Física escolar” (MARCELLINO, 2003, p. 49). Isso nos levou a realizar um diagnóstico, buscando contribuições para a área e para a atuação dos profissionais de academia de ginástica.

“A academia na versão brasileira relacionada aos exercícios físicos surgiu como prática comercial e a partir de iniciativas variadas e sujeitas a distintas denominações” (CAPINUSSÚ, 2005, p. 174). As atividades, a partir do final do século XIX, eram de quatro ordens, sejam elas: ginástica vinculada ao clube esportivo; natação; lutas em local público adaptado; halterofilismo ou a associação de exercícios ginásticos com danças clássicas e/ou moderna (CAPINUSSÚ, 2005).

A partir de 1940 o modelo eclético de academia atual começou a predominar e houve o aumento na demanda de profissionais para atuarem nesse espaço (CAPINUSSÚ, 2005). Já na década seguinte, as academias se expandiram para mais cidades brasileiras e para o interior do país, entretanto, foram nas décadas de 1970-1990 que esse processo acelerou-se (BERTEVELLO, 2005).

Atualmente, estima-se que o Brasil tem 20 mil academias que empregam 140 mil profissionais e atendam 3,4 milhões de pessoas, equivalente a 2% da população (BERTEVELLO, 2005).

Consideramos nesse estudo, a educação enquanto um processo significativo que visa a promoção das potencialidades humanas que acontece de forma sistematizada ou não. Isto, pois, a educação pode ser do tipo formal, não-formal ou informal (RIBEIRO e RIBEIRO, 2003), ocorrendo dentro de uma cultura, entendida, segundo Geertz (apud DAOLIO, 2004, p.7), como:

...a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas é também local, uma vez que é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentindo num contexto específico.

Vale ainda considerar que, independente do tipo de educação, essa pode ser de caráter crítico, crítico-reprodutivista ou não-crítico, segundo Saviani (1999).

Considerando que a academia possa ser um local de educação, numa das três perspectivas supramencionadas, realizamos observações em uma academia da cidade de Maringá, localizada dentro de uma universidade pública, para, então, selecionar a amostra e realizar as entrevistas semi-estruturadas. As mesmas ocorreram na tentativa de poder compreender os significados daquele contexto e, as relações que o permeiam.

2 Objetivos

▪ Objetivo Geral

Refletir sobre a academia de ginástica, como ambiente educativo, por meio das relações inter-pessoais ali estabelecidas.

▪ **Objetivos Específicos**

Identificar se a academia vem se colocando como um espaço educacional;

Constatar se os alunos e professores se reconhecem enquanto tais.

3 Metodologia

Esta pesquisa definiu-se enquanto uma abordagem sociocultural do corpo, tendo como metodologia a descrição etnográfica, que “[...] não consiste apenas em ver, mas em fazer ver, ou seja, em escrever o que vemos” (LAPLANTINE, 2004, p. 10).

Focamos o nosso olhar para o comportamento dos atores envolvidos em cena, “[...] pois é através do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 1989, p. 27). Por conseguinte, vão assumindo diferentes significados no decorrer do tempo. E, é em busca de significados que a etnografia se realiza.

Realizamos observações, do tipo participante, no período de Abril a Novembro de 2006 e, de Junho a Agosto de 2007 no C.E.A.F. (Centro de Excelência em Atividade Física) a fim de conhecer a realidade e os atores envolvidos. A descrição dos acontecimentos foi inscrita em um diário de campo, onde atentamos para a descrição dos comportamentos e os discursos dos instrutores (alunos de Educação Física se formando para futuros professores) e alunos clientes da academia, quando inseridos naquele contexto, a fim de buscar os significados que esses alunos e futuros professores compõem (o que inclui a representação sobre o outro).

Após esse tempo de observações, selecionamos a amostra de 11 atores, sendo três instrutores, três instrutoras, dois alunos e três alunas. As entrevistas foram semi-estruturadas na intenção de buscar os significados que o contexto da academia de ginástica tem para os indivíduos.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética local, o qual exige, pela Resolução 196/96 do MS, que os (as) voluntários (as) obtenham o anonimato. Adotamos a identificação pela condição no estudo, seguida de numeração (p. ex, aluna 01).

A análise dos dados foi realizada a partir da relação entre a teoria acerca do tema, as observações participantes e as entrevistas.

4 RESULTADOS

O processo educacional é permeado por variáveis que tendem a contribuir para a (de)formação do indivíduo. Parâmetros institucionais, organizativos, metodologias de ensino,

conhecimento do contexto do professor, aluno e do ambiente, relações inter-pessoais, concepções de homem e de mundo, dentre outras, formam o conjunto educacional.

A relação professor-aluno, sendo uma dessas variáveis, contribui para a repercussão que a apropriação do conhecimento terá para o aluno. No entanto, identificamos que atualmente as características que o modelo de 'sociedade de informação' apresenta, diminui a importância do professor para a aquisição do conhecimento (PIMENTA, 1999).

Isto, pois, os meios e os lugares pelos quais os indivíduos podem-se apropriar do conhecimento foram ampliados nessa era da informação e da comunicação. Nesse sentido, os papéis representados por professores, alunos e conhecimentos foram redimensionados. Em outras palavras, a escola não é mais o único espaço de aquisição de conhecimento e, nem o professor, o único promotor (ALARCÃO, 2005).

No que se refere ao papel do professor, Pimenta (1999, p.18) afirma que: “A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”.

Apesar do nosso contexto contemporâneo de sociedade, onde a presença do professor é desmerecida, isso não subverte que não se faz necessária. Pelo contrário, é ele quem deve ressaltar que o momento de ensino é fundamental para a explicação, para revelar o percurso histórico do conhecimento e para preparar o aluno à sua apreensão crítica (Nóvoa apud ALARCÃO, 2005), visto que, o aluno passou a ser participante ativo no processo de apropriação do conhecimento e, não um mero receptor de informações. Ou seja:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p.19).

As academias de ginástica, nosso objeto de estudo, “[...] são espaços formais de educação e culto do corpo, distantes entre si aproximadamente três quilômetros e frequentadas, como é comum nesses ambientes, por integrantes das *camadas médias*” (Velho; Sabino apud HANSEN e VAZ, 2006, p. 135).

Esse espaço vem se apresentando como continuidade de prática corporal após a Educação Física escolar ou, em certos casos, uma substituição da mesma. Essa busca, muitas

vezes, é justificada por se acreditar que a academia de ginástica vá satisfazer necessidades e desejos outrora negligenciados nas aulas de Educação Física. Nesse processo, a academia vem se colocando como um espaço educacional? Professores (instrutores) e alunos se percebem nesse contexto?

O Centro de Excelência em Atividade Física (C.E.A.F.), nosso lócus de estudo, é constituído por graduandos do curso de Educação Física da própria instituição e, por professores do departamento de Educação Física, também da mesma instituição, que coordenam a sua realização. Esse espaço proporciona a prática de musculação, possibilitando também, aulas de alongamento, abdominal, “ginástica power local”, ginástica e ginástica local. Ainda, oferece a hidrogenástica e a natação. Nosso olhar foi voltado somente para a prática de musculação, pois nela se insere a maioria dos alunos.

Esse local, como é de praxe em academia, apresenta um fluxo constante de alunos, o que nos remete a questionar sobre o significado que esses dão à prática regular de exercícios físicos. O estudo não desconsiderou que a opção dos sujeitos pelo local tem diferentes determinantes, tais como expectativas quanto ao corpo, experiências motoras, condições de vida dos indivíduos, a atuação do profissional, a localização geográfica, as atividades físicas proporcionadas.

A musculação é uma prática corporal que mais apresenta resultados significativos em um curto período de tempo. Justamente por esse motivo, vem sendo buscada por muitas pessoas. Contudo, constatamos uma grande rotatividade de freqüentadores, em especial as mulheres que não se sentem estimuladas para manter-se na musculação. A fala abaixo, de uma aluna, explicita muito bem o significado do exercício físico e da academia de ginástica:

Eu, por exemplo, tenho uma mudança muito grande assim em 3 meses, muito grande. Assim, é lógico que ainda não tá ótimo e pra ficar ótimo vai demorar muito, então eu perco esse estímulo do resultado porque no começo a diferença é muito grande, então isso é o estímulo. Ora que, velho, fica estagnado, o que é normal também porque, velho, você tá sedentário faz um ano e você começa a fazer academia em 3 meses, meu a diferença é absurda. Mas, depois disso a coisa fica meio, né, é a questão de manter, a parada de melhorar coisas mais específica, não é aquela coisa mais lavada do começo. Então, esse estímulo já saiu porque é o, me desculpa, mas é imediato a parada, não vai se ah, mais daqui há um ano vai ficar bem melhor. Porra, não consigo pensar daqui há um ano. Então, a gente é assim, a maioria das pessoas são assim. Então, sei lá. Eu acho que é ali que para, sabe, falta outros estímulos, não dá mais.

– Você saberia me citar alguns estímulos, alguns meios motivacionais, daquele ambiente, que te satisfaz?

É...eu acho que se eu fizesse um esquema a *personal training*, sabe, uma coisa mais específica, é mais enquadrada a mim e que pensasse nesse, sabe, nesse tempo que as pessoas geralmente desistem, sabe. Eles, sei lá, eu acho que deveria ter uma mudança, ter metas, sabe, tipo então tá, oh, esse mês a nossa meta é essa, entendeu. Criar um jogo com a parada, sabe. Essa, nossa meta é essa. Bixo, porque meta

muito longe é muito difícil de ser motivado, sabe. Eu acho que as metas elas tem que ser, tem que ser assim, tem uma meta 'more', mas pra atingir aquela meta, eu acho que você tem que fazer várias metazinhas, sabe. Eu acho que, os instrutores, enfim, a academia, a ginástica e tal, deveria estabelecer isso que é a diferença do esporte, você está sempre é melhorando ali porque você tem pequenas metas, ganhar jogo, ganhar aquele pequeno jogo, sabe. Toda vez. Então, você vai indo por aquilo, entendeu, eu acho que isso é legal. (Aluna 03, mulher, 24 anos).

A aluna acima faz menção a atuação de “personal trainnig”. Segundo Contursi (2001) foi a partir de 1997 que o treinamento personalizado começou a ganhar espaço. Vale comentar que,

...no caso do *personal training*, temos que admitir que essa nova função abre mercado de trabalho para uma quantidade de especialistas em atividade corporal bem superior à que seria ocupada nos modelos de intervenção padronizada de base grupal ou coletiva. As intervenções de base grupal, por mais que se propunham a atender às diferenças individuais, trabalham de fato com padronizações. Contudo, o próprio *personal training* opera a partir de conhecimentos padronizados, com uma suposta aplicação individual. Neste sentido específico, o professor de ‘musculação’ pode, na academia, defender a idéia de que também realiza um programa individual, singularizado para cada participante, embora o conjunto de aparelhos e os conceitos norteadores do programa de intervenção sejam os mesmos. O ‘individual’ aparece apenas como adequação dos valores de tendência central aos casos particulares (LOVISOLO, 1999, p. 51).

A partir do acima exposto, confirmamos que os alunos, em destaque, as mulheres, vão à procura da musculação por ser uma atividade que apresenta resultados significativos e rápidos. Pois, elas não têm muito tempo para despender em práticas corporais sistematizadas, visto que a Modernidade nos impõe critérios de utilidade, fazendo com que o tempo livre necessite ser justificado com base em algum objetivo racionalista. Não por menos, ao atingirem de maneira rápida os resultados, o estímulo das praticantes para manter-se na academia é minimizado.

Assim, a academia acaba não sendo um espaço no qual a motricidade seja enfatizada pela aprendizagem, pela convivência e pelo prazer, mas, sim, pela obtenção mecânica, de certas dimensões físicas. Neste sentido, percebemos que há uma ausência de estímulos motivacionais nas estratégias, de cunho institucional, organizacional e metodológico, para o processo de ensino-aprendizagem.

Durante as observações, identificamos muitas pessoas que iam à academia somente para treinar e, por terem seus tempos restritos, devido aos compromissos com a universidade e/ou trabalho, além dos afazeres domésticos, no caso das mulheres, realizavam os exercícios numa perspectiva funcionalista, onde a única coisa a ser feita é se exercitar e, conseqüentemente, atingir da melhor maneira possível os seus objetivos.

Mesmo nos casos em que o indivíduo gosta e tem consciência do quão relevante é a prática regular de exercícios físicos, os mesmos também estão sujeitos às relações funcionalistas de trabalho/lazer associadas ao capitalismo. Sendo assim, o cuidar de si na academia envolve negociações com outros tempos. Pela fala abaixo, a dedicação para o corpo é submetida, primeiramente, aos compromissos sociais:

...eu acho que eu coloco, eu tento colocar adaptar a academia ao...ao meu ritmo, aos meus horários e não ao contrário, não adaptar os meus horários ao horário da academia, sabe? Eu trago ela pra complementar a minha vida e não ao contrário, eu acho que seria isso. Até mesmo porque se, se existisse, se existir a necessidade de eu parar a academia hoje ou amanhã, acho que eu não teria problema de parar não. [...] Se existisse a necessidade. [...] Hoje a única coisa que me faz pensar em parar ...a academia seria trabalho, sabe? [...] A questão do tempo. Única e exclusivamente tempo, se não tivesse tempo mais pra executar eu pararia. (Aluno 01, homem, 31 anos).

Corroborando, nesse sentido, o estudo de Tahara et al. (2003), ao analisarem os principais fatores de aderência e manutenção da prática de exercícios físicos em uma academia na cidade de Rio Claro/SP, com uma amostra de 50 alunos de ambos os sexos, com idades variando até 24 anos. Foi encontrada, como a principal dificuldade, da amostra, para a prática regular de exercícios físicos, o tempo disponível, sendo quantificado em 43,33%.

Pereira (2002), analisou as razões para a prática de ginástica de academia como atividade de lazer na cidade do Porto/Portugal, com uma amostra de 16 alunos/clientes, sendo 11 mulheres e 6 homens com um intervalo de idades entre os 18 e os 34 anos, em 3 ginásios/academias/*health-clubs*. E, também, constatou o fator frequência/tempo como dificuldade para a manutenção regular dos exercícios físicos, advindo de questões intrínsecas e extrínsecas.

Assim sendo, as observações nos levaram a perceber que, os alunos não vêem a atividade física como prioridade em suas vidas por não considerarem significativo o tempo que em estão naquele espaço se movimentando. Afinal, uma intervenção somente técnica do movimento, segundo Kunz (1991, p. 164), “[...] leva ao interessante fenômeno de que o próprio Sujeito que realiza o movimento não mais consegue entender o verdadeiro significado deste seu Se-movimentar”. Talvez, essa carência no significado do movimento humano resulte numa obrigação diária em frequentar a academia, como bem explicita uma aluna:

Vou por obrigação na academia, eu acho as pessoas lá, nas academias que eu fui despreparadas. Aqui na UEM até, eu acho assim que os instrutores são bons até, nem todos simpáticos, alguns são muitos simpáticos, outros nada simpáticos, mas enfim, né, cada um cada um (risos). Mas, assim no resto muito despreparo, aqui

também eu acho é que como nas outras a galera é mal, (risos) [...]. (Aluno 03, mulher, 24 anos).

O quadro de professores graduados é baixo em relação ao número de acadêmicos que fazem o papel de instrutores de musculação. Observamos que este fator, muitas vezes, implica na despreocupação com a competência profissional e, ainda em outros casos, o não reconhecimento de sua atuação. Ao que parece apenas os instrutores se relacionam diretamente com a clientela, mas como isso consiste em exercício ilegal da profissão, preferimos acreditar que a clientela não consegue identificar quem seja profissional e quem seja o estagiário, conforme transparece a fala abaixo:

Não dá pra falar professor porque professor a gente não teve contato com nenhum, não tem nenhum professor que pisa ali. Tem alguns instrutores. [...] só não são, aliás, professores porque não são formados em educação física ainda, são estagiários, né, no caso, estão cursando o curso de educação física. (Aluno 02, homem, 24 anos).

Na fala acima, percebemos o quanto se torna importante já ter cursado o Ensino Superior para o reconhecimento profissional. O exercício ilegal da profissão foi um aspecto levantado em alguns momentos *post-factum* do estudo, mas sem possibilidade de comprovação. Por outro lado, é evidente a contradição de um centro de excelência dentro de um curso de formação que tem dificuldades em manifestar ao seu cliente quem é o profissional que está atendendo e qual o papel profissionalizante que este centro representa ao preparar futuros profissionais com excelência naquela área de formação.

Porém, vale destacar que, em diferentes contextos, o curso de Educação Física ainda não atende satisfatoriamente os alunos que tendem a atuar na academia de ginástica (ANTUNES, 2003; MARCELLINO, 2003). Assim, a idéia de um centro de excelência é, de fato, oportunidade para se constituir no treinamento profissional dos graduandos, desde que existam profissionais e metodologias que assegurem esse processo. E, do ponto de vista dos graduandos, qual é sua perspectiva frente o projeto?

O que me incentivou a iniciar foi mais pra tá conhecendo o meio, né, tá aprendendo sobre essa parte de academia, porque aqui no curso a gente vê que não tem, assim, base nenhuma pra você sair e trabalhar numa academia se você fizer só a graduação, então eu escolhi por isso. (Professora 04 (instrutora), mulher, 22 anos).

Antunes (2003) assinala que existe uma especificidade nas funções que os profissionais desempenham nas academias, o que exige “[...] uma preparação específica que é

obtida com o domínio de conhecimentos científicos e técnicos que dão suporte à ação de prescrição e orientação das atividades de ginástica e musculação” (p.11). Nessa perspectiva, dois instrutores relatam suas experiências dando indícios dessa especificidade:

Na verdade, você vai encontrar pessoas com características totalmente diferentes, então você tem que...ser uma pessoa dinâmica e que...tenha autonomia pra criar coisas novas, fugir daquele padrão. É...você vai se deparar algumas vezes com pessoas que tenha alguma limitação, talvez até articular que, nenhum exercício que você vê em livros vai se encaixar com aquela pessoa, mas você tem que se sentir capacitado, porque você já tem noções de biomecânica, noções de anatomia, de fisiologia então, você se sentir capacitado a tá adaptando o exercício pra aquele aluno, sabe? E, não chegar nele e falar assim ó...a gente não vai fazer exercício porque não tem exercício pra isso, como já aconteceu muitas vezes com aluno que não conseguia fazer [...]. (Professor 01 (instrutor), homem, 23 anos).

Eu acho legal que academia que cada aluno é uma ficha, é algo novo que você tem que estudar, um posicionamento de uma coluna, ou alguma coisa... por isso que me faz a cada dia gostar mais. (Professora 05 (instrutora), mulher, 22 anos).

A competência educacional pôde ser visualizada na interação com o cotidiano, chamando atenção os seguintes fatores: postura dos instrutores frente aos alunos, atualização dos conhecimentos para a prática profissional, reflexões sobre o contexto em que estão inseridos, auto-avaliações diárias, afinidade com a musculação (incluindo praticá-la), entre outros. Quanto mais estiveram presentes esses fatores, mais se evidenciou capacidade profissional de estabelecer relações educativas na academia. Vale destacar que, nos pareceu que as instrutoras se preocupam mais com o aprendizado dos alunos do que os instrutores.

O fato dos instrutores não estarem cientes da relevância da educação não significou que eles não se percebem enquanto educadores ou, que eles não participam de tal processo. Existiram, em contrapartida, situações em que os instrutores, fora do seu horário de trabalho, auxiliavam os alunos quando esses necessitavam.

Contudo, foi identificada uma limitação do entendimento de educação quando os instrutores foram indagados. A falta de compreensão ampliada de educação pode implicar na falta de consciência dos conhecimentos relevantes para a prática educacional, acarretando uma lacuna entre professor-aluno-conhecimento.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (2003, p. 166),

Ser educador é perceber os vários sentidos que permeiam os vários momentos que ocorrem as interações sociais. É por meio desse processo de intercâmbio cultural que os homens se criam, se fazem e refazem, ou seja, é por meio dessa dinâmica que os homens constroem suas práxis.

No que se refere aos alunos, esses se reconhecem enquanto sujeitos do conhecimento, identificam os conhecimentos que se apropriaram após o início da prática de musculação e participam de forma ativa nesse papel que representa. Pois, muitos vão à busca de livros, e internet que retratam a academia de ginástica e, ainda, ensinam os seus amigos.

Os alunos relataram que os conhecimentos adquiridos foram acerca do conhecimento da potencialidade ou limitações do próprio corpo, postura, execução de exercícios, lesões, alimentação, esporte e relacionamentos inter-pessoais. Percebe-se que os alunos procuram conhecimentos, seja por meio dos professores, instrutores, de referências ou de colegas na academia. Embora se admita ser possível que os alunos troquem entre si conhecimentos sobre exercícios, é de se esperar que o profissional de Educação Física seja o mediador do saber.

5 Considerações Finais

A academia de ginástica é um fato social em nossa sociedade, necessitando ser interpretado. Constatamos que a produção científica nessa temática é recente e está crescendo. E, em muitos casos, contribuindo para a melhoria da atuação profissional.

Identificamos uma carência no entendimento de educação pelos próprios instrutores de academia de ginástica, apesar de se reconhecerem enquanto educadores, acarretando assim, também carência na apropriação do conhecimento tanto pelo aluno quanto pelo professor, em decepções perante a prática de exercícios físicos, entre outros.

A isso se some a advertência sobre o perigo ético e legal de utilizar acadêmicos sem a presença de profissional em tempo integral para orientá-los, levando ao empirismo ao invés do processo metódico de ensino/aprendizagem.

Um processo pedagógico, metódico, crítico e transformador é essencial no espaço da academia e precisa estar arraigado no pensar e fazer de profissionais e estagiários. Não somente porque os alunos têm direito ao conhecimento sistematizado sobre sua prática corporal de lazer. Mas, também, porque a sociedade contemporânea impõe barreiras às pessoas se exercitarem regularmente, e, contraditoriamente, cobra um corpo modal como sinônimo de saúde e felicidade. Logo, a consciência do aluno e do professor tem que passar pelo entendimento do contexto no qual a academia de ginástica cumpre funções sociais.

A academia de ginástica fornece uma organização institucional, organizacional e metodológica que não faz com que o movimento seja (re) significado, para que, mesmo com a falta de tempo, os alunos percebam a prática da atividade física como uma prioridade cotidiana para a manutenção de uma boa qualidade de vida.

Portanto, não basta os atores em cena reconhecerem que fazem parte de um processo de ensino-aprendizagem. Tem que irem além. O que falta é dar importância a esse reconhecimento, redimensionar o significado da musculação para o aluno, a fim de que se perceba enquanto um corpo móvel e dinâmico.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ANTUNES, Alfredo César. Perfil profissional de instrutores de academias de ginástica e musculação. *Lecturas. Revista Digital*, Buenos Aires, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acessado em: 10 out. 2005.

BERTEVELLO, Gilberto J. Academia de ginástica e condicionamento físico – Desenvolvimento. DA COSTA, Lamartine Pereira. *Atlas do esporte no Brasil*. Atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

BRACHT, Valter. *Identidade e crise da Educação Física um enfoque epistemológico*. A Educação Física no Brasil e na Argentina. Identidade Desafios e Perspectivas. São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

CAPINUSSÚ, José Maurício. Academia de ginástica e condicionamento físico – origens. In: DA COSTA, Lamartine Pereira (Org.). *Atlas do esporte no Brasil*. Atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

CONTURSI, Ermani Bevilaqua. Personal Training: um grande negócio?! *Sprint-Body Science*-maio/jun., 2001.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

HANSEN, Roger; VAZ, Alexandre Fernandez. “Sarados” e “gostasas” entre alguns *outros*: aspectos da educação de corpos masculinos e femininos em academias de ginástica e musculação. *Revista movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 01, p. 133-152, janeiro/abril de 2006.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

LAPLANTINE, François. *A Descrição Etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LOVISOLO Hugo. “Personal training”: estética, utilidade e moralidade. *Artus – Revista Educação Física e Desporto*, v. 19, n. 1, p. 47-57, 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Academias de ginástica como opção de lazer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 49-54, junho 2003.

PEREIRA, Ana Lúcia. Razões para a prática de ginástica de academia como actividade de Lazer. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. v. 2, n. 4, p. 57-63, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Hidelberto de Souza; RIBEIRO, Marilene Marzari. Educação informal, formal e não-formal. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 149-168, jan-jun. 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TAHARA, Alexander Klein; SCHWARTZ, Gisele Maria; SILVA, Karina Acerra. Aderência e manutenção da prática de exercícios em academias. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 11, n. 4, p. 7-12, out./dez. 2003.

Agradecimentos: Ao revisor do “III Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latino-americana” pelas sugestões e correções. A Nelson Nardo Júnior, Nelson C. Marcellino e a Gisele M. Schwartz.

CONVIVENDO COM A INCLUSÃO SOCIAL: PRÁTICAS CORPORAIS LÚDICAS ADAPTADAS E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS

Vanderlei Balbino da Costa (SPQMH – NEFEF/PPGE/UFSCar – IFP/FCC)

Luiz Gonçalves Junior (SPQMH – NEFEF/DEFMH/PPGE/UFSCar)

Mey de Abreu van Munster (DEFMH/UFSCar)

Resumo

A inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas socialmente marginalizadas e a sociedade, buscam dirimir problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades a todos. Ao nos reportarmos à inclusão social nesse trabalho, nos referimos a um grupo de PNEs que participam do PROAFA, ofertado pelo DEFMH/UFSCar. O objetivo deste estudo foi pesquisar a prática social da inclusão em práticas corporais no PROAFA e os processos educativos envolvidos. A metodologia utilizada foi observação participante e registro em diários de campo. Com base na análise destes percebemos que o processo de inclusão ocorreu para todas as pessoas participantes. Observamos também o quanto todos os PNEs participam das práticas corporais com desejo de superação nas diversas atividades realizadas. Salientamos que essas práticas corporais além de provocarem inúmeras sensações e emoções, elevaram a auto-estima desses PNEs, favorecendo efetivamente a inclusão social destes.

Palavras-Chaves: Processos Educativos; Inclusão Social; Convivência; Práticas Corporais Lúdicas.

Introdução

Durante séculos, a segregação, a desqualificação e a exclusão marcaram a trajetória dos Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) em várias regiões do planeta. No Brasil, tal situação é gritante, principalmente se considerarmos que em nosso país há, segundo o IBGE (2000), quase 25 milhões de PNEs, porém apenas 3% encontram-se freqüentando alguma atividade escolar, ou seja, integrado parcialmente no Ensino Especial (Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE -, Instituto de Cegos, Centros de Reabilitação...), ou no Ensino Regular, e que lutam para sair da marginalização social a que são historicamente submetidos.

A história de homens e mulheres tem sido marcada por dominação e resistência entre pessoas, grupos, comunidades e nações. Nas quais freqüentemente há, uma minoria marginalizando, desqualificando e oprimindo uma maioria, impedindo ou dificultando a possibilidade destes no exercício do *ser mais*, no contínuo processo de humanização (FREIRE, 1987).

Os traços da marginalização social encontram-se presentes no tratamento que os deficientes recebem da sociedade. Em um primeiro momento, eram as instituições religiosas que davam abrigo a esses chamados “defeituosos”. Num momento posterior, eram as

instituições estatais que passaram a assumir esse papel, não com o objetivo de incluí-los, mas sim como forma de “armazená-los, depositá-los, amontoá-los” em abrigos, centros de recuperação, sanatórios, asilos e prisões, que de forma errônea foram chamados de locais para reabilitação e integração. Na prática, entretanto, essas instituições não se prestavam a tais fins (CAIADO, 2003; RODRIGUES, 2006).

O chamado processo de integração surge a partir da necessidade de eliminar as práticas segregacionistas a que eram submetidos os Portadores de Necessidades Especiais. Os questionamentos à segregação e a rejeição aos PNEs, durante séculos, passam a dar lugar ao conceito de integração parcial ou temporal dos deficientes em instituições especiais, sem que houvesse alguma preocupação se esses estão ou não conseguindo se desenvolver socialmente (MANTOAN, 2003).

De acordo com Sassaki (1997) a inclusão social constitui um processo bilateral no qual as pessoas socialmente marginalizadas e a sociedade, buscam dirimir problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades a todos/as.

Assim, a inclusão social se legitima a partir das necessidades de que todos/as, sem distinção, devem ser incluídos, não importando, portanto, qualquer que seja a etnia e/ou cultura e/ou orientação sexual e/ou deficiência.

Pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na possibilidade de conviver juntos mesmo que no grupo possa haver a diferença. Nesse sentido ressaltamos que a diversidade como valor fortalece e se fortalece e contribui para a superação de desigualdades geradas pela discriminação arbitrária, portanto, injustas.

Ao nos reportarmos à inclusão social nesse trabalho, nos referimos a um grupo de PNEs que participam de um projeto de extensão ofertado pelo Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar), o Projeto de Atividades Físicas Adaptadas (PROAFA).

Observamos que, embora a atual Constituição da República Federativa do Brasil, afirme ser o lazer e o desporto direitos sociais de todo cidadão (BRASIL, 1988) o usufruto destes ainda não se efetivam em parcela considerável da sociedade, em particular, entre os PNEs.

O objetivo deste estudo foi pesquisar a prática social da convivência em práticas corporais lúdicas no PROAFA e os processos educativos envolvidos.

O PROAFA

O Projeto de Atividades Físicas Adaptadas é coordenado pela Profa. Dra. Mey de Abreu van Munster, lotada no DEFMH/UFSCar e conta com parceria junto a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer da Prefeitura Municipal de São Carlos (SMEL/PMSC) e a Academia Vibração.

O citado projeto de extensão tem como objetivo central proporcionar oportunidades de participação de pessoas com deficiências em práticas corporais diversificadas, visando despertar o prazer pela descoberta do corpo “dEficiente” e de suas possibilidades no universo da cultura corporal (MUNSTER, 2006).

As atividades desenvolvidas no PROAFA centram-se em conteúdos, tais como: ginástica, caminhada, escalada, *rafting*, tirolesa, natação, hidrogenástica, atletismo, ciclismo, bocha, futsal, entre outros. Tais práticas corporais possuem caráter predominantemente lúdico, primando pela alegria, espontaneidade, liberdade de participação e cooperação entre todos. Participam deste projeto pessoas com deficiências físicas (DFs), visuais (DVs) e mentais (DMs).

Entre as deficiências físicas, há pessoas com seqüela de Acidente Vascular Encefálico (AVE), Traumatismo Crânio Encefálico (TCE), Lesão Medular, Ataxia Cerebelar e Neuropatias. Destas PNEs algumas conseguem deambular (realizar a marcha) com apoio em bengalas e outras eram usuárias de cadeiras de rodas (cadeirantes). Entre as deficiências visuais podemos destacar as seguintes etiologias: catarata, toxoplasmose, retinose pigmentar, retinopatia da prematuridade e descolamento de retina por trauma ocular. O nível da perda visual varia, sendo possível encontrar pessoas com baixa visão (visão remanescente) e pessoas totalmente cegas (perda visual completa). Entre as pessoas com deficiência mental encontramos alguns portadores da Síndrome de Down, entre outros fatores que variam de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor à dificuldade de aprendizagem na educação escolar formal.

Em decorrência da diversidade das práticas corporais propostas são utilizados tanto ambientes “domésticos” (piscina coberta e aquecida – Fig. 1 -, quadra poliesportiva, mini-ginásio – Fig. 2) como ambientes “selvagens” (ruas – Fig. 3 -, cachoeiras, bosques, corredeiras – Fig. 4).



Fig. 1: Cadeirante se preparando para entrar na piscina coberta e aquecida da Academia Vibração.



Fig. 2: Jogo de bocha entre DFs realizado no mini-ginásio da UFSCar.



Fig. 3: Ciclismo em bicicleta alongada dupla adaptada para DVs realizado em rua da UFSCar.

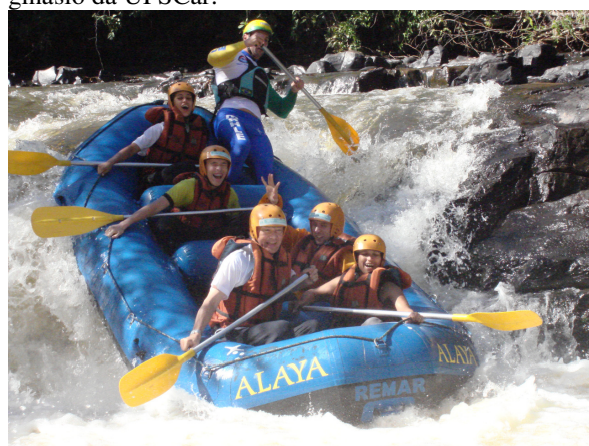


Fig. 4: Rafting com PNEs em Corredeira do Rio Jacaré Pepira – Brotas-SP.

O projeto é bastante ousado e visa, entre outras coisas, romper barreiras, superar limites, enfrentar obstáculos e vencer desafios, apoiando-se principalmente em práticas corporais lúdicas, por vezes realizam-se também, neste contexto, atividades em ambientes “selvagens”, como: percorrer trilhas por matas ou bosques; participar de *Rafting* (descida de corredeiras em botes infláveis); realizar a tirolesa.

Segundo Munster (2004), a inclusão social dos PNEs em atividades nestes ambientes devem observar alguns princípios básicos, no que tange a adequação e/ou adaptação do local onde as práticas vão ocorrer: monitores, estagiários, professores devem observar o ambiente no que se refere ao espaço físico e as atividades que vão ser realizadas, tendo os seguintes cuidados:

- ao *local onde se desenvolverá a atividade*: todo equipamento possui dimensões próprias e adaptar-se a esse ou aquele espaço, requer tempo. Enquanto o aluno vidente reconhece e domina o ambiente por meio do contato visual, o portador de deficiência visual necessita interagir com o espaço, percorrendo-o em todas as dimensões possíveis;

- aos locais que cercam o espaço da atividade, tais como os acessos de chegada e saída, vestiários, bebedouros, escadarias etc. Faz-se necessário perceber que o local de “trabalho” não se resume apenas ao local de “atuação direta” reservado para o desenvolvimento motor do aluno, ou seja, uma vez que o aluno com deficiência visual tem como pontos de referência também as informações auditivas, é importante que ele tenha uma dimensão do espaço de “influência indireta” em que irá atuar;
- à disposição dos materiais e obstáculos comuns e inerentes ao local de trabalho: o educador deve analisar as diferentes possibilidades de utilização do espaço físico e verificar as condições de segurança do mesmo, observando se existem obstáculos desnecessários ou indesejáveis que necessitem ser removidos ou que exijam proteção, na tentativa de prevenir possíveis acidentes. O aluno deverá ser informado de toda e qualquer alteração que venha a ocorrer na disposição dos equipamentos ou materiais no espaço físico;
- aos locais que antecedem ou sucedem o espaço onde será desenvolvida a atividade, tal como o caminho a ser percorrido durante o deslocamento (p.36/37).

Tal convivência na natureza através das práticas corporais lúdicas visa contribuir para que as PNEs possam se sentir realizadas no cumprimento dos desafios com segurança, conhecendo novos estímulos, sensações e emoções.

Uma compreensão acerca de práticas sociais e processos educativos

Entendemos práticas sociais como:

Relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade na qual se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações. (...) Por isso, práticas sociais se estendem em espaço/tempo construído por aqueles que delas participam seja compulsoriamente, seja por escolha política ou de outra natureza, seja por adesão (SILVA et. al, 2006, p.1).

Mas onde ocorrem as práticas sociais? Elas ocorrem em todos os tempos-espacos: nas comunidades, em atividades voluntárias, em ações de cidadania, no ambiente escolar, na academia, no clube...

Essas práticas sociais, portanto, se estendem para além da escola. Seu ponto marcante se faz a partir da ação espontânea, voluntária, por adesão pessoal ou profissional, por necessidade de participação, etc.

A concepção de mundo, de sociedade e de ser humano se configura como o fio condutor da abordagem Freireana e nos remete a uma nova concepção de processos educativos para além daqueles que se dão no ambiente escolar.

Assim, os processos educativos ocorrem no contexto de viver e conviver. Nesse sentido, Freire (1983) observa: vive-se enquanto se aprende e aprende-se enquanto se vive. Dessa forma torna-se evidente que a aprendizagem se faz também a partir das experiências de

vida, de espaços coletivos, enfim, da formação de grupos que buscam a construção de sua identidade socialmente coletiva, variando de acordo com cada cultura, cada povo, cada contexto social, econômico e político.

Se aprender e ensinar são processos que envolvem transmissão, fixação, promoção de saberes, memórias, sentidos, significados, práticas, performance, então o que é formar para Freire (1997): “...formar é muito mais do que puramente treinar educandos no desempenho de destrezas. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a sensibilidade para sua produção e construção” (p.15).

Assim, consideramos que os processos educativos também ocorrem para além da sala de aula, do sistema escolar, do saber elaborado no interior das instituições, pois sem a vivência prática, sem experiências, fora dos contextos, ignorando a diversidade, a nosso ver a aprendizagem não é completa, porque não significativa. É fundamental valorizar o grupo: seu imaginário, seus saberes, suas reflexões, enfim, suas percepções.

Segundo Dussel (s/d), deve ocorrer numa ação educativa plural que observa o outro, o diferente, enfim, que respeita a diversidade.

O mestre libertador permite o desabrochar criador do Outro. O preceptor que se mascara por detrás da “natureza”, da “cultura universal”, e muitos outros fetiches encobridores, é falso mestre, o sofista cientificista, o sábio do sistema imperial que justifica as matanças do herói conquistador, repressor (p.231).

Dussel (s/d) considera que: “O discípulo se revela ao mestre; o mestre se revela ao discípulo. Se a voz da criança, da juventude e do povo não é ouvida pelo pai, o mestre e o Estado, a educação libertadora é impossível”. (p.231)

Assim, nos parece um tanto quanto distorcida a idéia de que a inclusão deva centrar-se apenas pela instituição escolar, pautada, por vezes, em aspectos pedagógicos, teóricos conceituais dirigidos por decretos ou orientados por pseudo-profissionais que não consideram o *saber de experiência feito* (FREIRE, 1992). Adverso a essa arcaica postura pedagógica excessivamente formal Dussel (s/d) propõe que terminemos com:

...a “era escolar” que a burguesia moderna européia iniciou e que Rousseau definiu com seu *Émile*. Trata-se de uma verdadeira “síndrome pedagógica” que é preciso saber superar, especialmente em nossa América Latina, região periférica e dependente, onde a “escola” é o sistema pelo qual se aliena o membro da cultura popular e não se permite que chegue à cultura ilustrada (deixando em sua subjetividade o gosto amargo do fracasso, mas, ao mesmo tempo, a consciência culpada de não ser “culto”: aceita-se então passivamente o estado de opressão popular neocolonial) (p. 207).

Se o processo de integração é a inserção do PNE à sociedade tendo ele que se adaptar ao meio social sem que a sociedade se modifique para recebê-lo, então como ficam aqueles que não conseguem se integrar, se adaptar, enfim, se adequar ao convívio social? Essa questão nos remete a fazer uma outra reflexão, a nosso ver a maioria não consegue se integrar e, portanto, continua fora do sistema que é excludente, seletista, conservador e marginalizador.

Acerca da integração Sasaki (1997) sublinha que a integração significa a inserção das PNEs preparadas para conviver na sociedade. Esta deve conseguir se adaptar ao meio. Nesse tipo de inserção as instituições ocultam fracasso daquelas que não conseguem se adaptar, isolando-as e integrando somente as que não constituem um desafio a sua competência.

Considera Bulgarelli (2004) que:

Nossas diferenças, por maiores que sejam, estão em permanente interação com os outros e suas diferenças, fortalecendo a idéia de igualdade e de democracia exatamente para que possamos viver juntos e construirmos, nessa interação, um projeto de vida, de família, de comunidade, de nação ou de humanidade, ainda mais neste mundo cada vez mais globalizado, tempo das redes, da comunicação, da macro-transição (p.3).

Trajetória Metodológica

Nossa opção metodológica priorizou a pesquisa qualitativa que, de acordo com Husserl (1975), busca a obtenção de uma compreensão, de uma consciência de alguma coisa e então não estabelece critérios de verdade e/ou falsidade diante das proposições dos sujeitos, a verdade aqui considerada é a verdade do ser, é o fazer-se manifesto. A realidade ocorre através da relação existente entre o compreendido e o comunicado, assim sendo, é perspectival.

Conforme Gonçalves Junior (2003), quando o fenômeno a estudar possui o dom da intencionalidade, convém falar em compreensão (deixar que se mostre do interior), ao invés de explicação (análise do exterior), já que o humano não é mero objeto, mas sujeito, e, enquanto tal, expressa uma intenção e uma subjetividade, o que precisamente nos torna humanos em essência.

Após levantamento e estudo bibliográfico realizamos inserção no PROAFA freqüentando as atividades ao longo de quatro meses consecutivos, com a intenção de

vivenciar as práticas corporais lúdicas adaptadas¹, bem como realizar pesquisa de campo sobre a prática social da convivência entre os participantes.

A inserção no Projeto se deu de modo cuidadoso e dialogado com a comunidade envolvida centrando-nos na proposição Freireana. De acordo com Oliveira e Stotz (2004) isso significa uma vivência diária, próxima, afetiva e comprometida. O convívio, bem como a dialogicidade, enquanto procedimento metodológico é extremamente rico. Nele, as pessoas se colocam abertamente e o conhecimento é mais autêntico. Por meio do convívio é possível identificar as diferenças que aparecem nas percepções de tempo e de espaço, nas percepções de mundo e dos modos de nele viver, conviver, construir, reconstruir. “Conviver se aprende convivendo e para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos” (p.14-15).

De acordo com Freire (1987), “o que fazer não pode ocorrer sem a reflexão do seu e a dos outros, se o seu compromisso é a libertação” (p.127). É nesse prisma que a dialogicidade configura-se como um importante instrumento, pela qual, comunicamos com eles, junto a eles pela criação, recriação, construção, reconstrução, trocando experiências, tomando parte da sua vida, do outro, sendo por eles admitidos, inseridos no grupo, participando e vivenciando coletivamente. Diálogo entre sujeitos constituindo-se ao mesmo tempo busca e processo de humanização, denúncia e anúncio.

Em toda a inserção foram realizadas observações buscando aperfeiçoar o nosso olhar junto aos participantes, os quais eram, em certa medida, estranhos. Sendo também nós, em certa medida, estranhos a eles. Pois:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24).

¹ Salientamos que o autor principal deste estudo é deficiente visual total.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos diário de campo, no qual todas as informações observadas foram sistematicamente registradas. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o diário de campo “é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Ainda para estes autores:

(...) as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações. (p.152).

Análise dos Dados

Observamos o quanto o diálogo predomina nas atividades desenvolvidas no PROAFA entre todos os participantes (alunos, monitores, estagiários, pesquisadores e professores) e que processos educativos desencadeados na prática social da convivência do projeto podem contribuir para a inclusão social daqueles que são vistos como o estranho, o outro, o diferente.

A partir da convivência, registradas em diários de campo, com o grupo composto por PNEs com várias deficiências observamos processos educativos centrados em estratégias individuais e coletivas, espontâneas e organizadas, percebendo sentimentos de liberdade, de diálogo igualitário, de estímulo a participação, afim de que preconceitos e discriminações sejam eliminados, e que a construção da cidadania possa ser efetivada.

Dentre os processos educativos destacamos aqueles desenvolvidos visando a locomoção e orientação espacial no sentido de andar pelas ruas, praças, logradouros públicos, entre outros, que possibilitam importante aprendizado aos deficientes visuais, em particular.

Observamos PNEs desenvolvendo diversas práticas corporais no ginásio da UFSCar, nas quais eram sempre envolvidos deficientes com todos os tipos de necessidades especiais.

O percurso pelas ruas da UFSCar na bicicleta *tanden* conduzida por um guia vidente e um aluno com deficiência visual configura-se numa prática corporal capaz de impressionar aqueles que ainda vêem os deficientes de modo marginalizado.

O caminhar pelas trilhas nas matas, o contato com a natureza, as fortes emoções ao escalar morros, montanhas apoiados em cordas, nos colocam mais próximos àqueles considerados “normais”, à medida que proporciona a sensação de enfrentamento e superação de obstáculos.

As práticas corporais lúdicas realizadas em ambientes naturais também foram marcantes. Em Brotas, cidade do interior paulista, na qual ocorrem diversos tipos dos

chamados esportes de aventura, foi emocionante participar de um Rafting (consiste em, basicamente, descer em um bote remando em corredeiras com altura média variando entre cinquenta centímetros a três metros e cinquenta). A tirolesa, também consistiu em momentos de emoção, superação de limites, de quebra de barreiras, de desafios a serem enfrentados por todos, inclusive pelos PNEs.

Também foram desenvolvidas práticas corporais na piscina da academia conveniada. Nesse período observamos e praticamos variados estilos de natação.

Nessa trajetória de convivência, um dos momentos mais gratificantes por nós vivenciados foi observar o quanto o grupo consegue se relacionar bem, isto é, mesmo que nesse grupo haja PNEs de várias naturezas, há a constatação de respeito mútuo entre todos participantes.

A qualidade de vida dos PNEs também foi identificada nessa vivência, principalmente quando referimo-nos às práticas esportivas, aos exercícios devidamente orientados, bem como a correção de posturas corporais.

Um processo educativo marcante que vislumbramos nessa vivência foi a participação coletiva do grupo de deficientes em todas as práticas corporais propostas e dialogadas pela coordenação do PROAFA.

Um aspecto marcante nessa convivência é o respeito às características individuais dos participantes e os interesses pessoais de cada um, bem como gostos, desejos, limites, possibilidades, disponibilidade e participação voluntária desses PNEs nas atividades físicas propostas, sejam elas, na academia, nas dependências da UFSCar ou em ambientes naturais.

Considerações

O processo de inclusão social de todos os PNEs a nosso ver só irá ocorrer, de um lado, se a sociedade se preparar e se adequar para propiciar as oportunidades em todos os aspectos, de outro lado, se acreditamos ser relevantes que os PNEs devem organizar-se e manter a resistência coletiva, com a finalidade de que seu valor e sua dignidade possam ser respeitados.

Com base nesse estudo consideramos urgente a necessidade de nos despojar das amarras da sala de aula, do sistema de ensino e da fechada instituição escolar, para conhecermos um outro mundo, composto de outra realidade, enfim, viver, conviver e experienciar as riquezas que há na diversidade.

A convivência nos mostrou o quanto o universo humano é repleto de possibilidades, de atitudes, de diversidade de experiências. Mergulhar na diversidade é olhar com um terceiro olho para as diferenças, para o estranho, para o outro, para aqueles cuja sociedade hipócrita

chama de anormal ou de “coitadinho”, de diferente ou desprezado, enfim, de não perfeito ou de “desfigurado pela sorte”.

Os processos educativos vivenciados por nós nessa inserção nos deram uma certeza: a veemente necessidade de pensar a escola, seu sistema de ensino, as metas que esta pretende alcançar para além do espaço escolar. A nosso ver a inclusão social de todos e todas só irá ocorrer mediante ações educativas práticas, nas quais o outro, o diferente, a diversidade possa ser olhada, vivenciada, experienciada.

Podemos dizer que os processos educativos vivenciados nesses encontros foram a constatação de que junto a esses PNEs ensinamos e aprendemos, vivemos e convivemos, partilhamos e compartilhamos, construímos e reconstruímos, registra-se sensações e emoções, desafios e possibilidades, enfim, a oportunidade de construir uma nova sociedade que não veja as pessoas deficientes como o outro, como o diferente, que haja respeito a diversidade.

As relações que há entre os processos educativos examinados e aqueles promovidos pela escola podem se aproximar, se multiplicar, desde que a escola ao promover a educação se proponha a romper as barreiras da sala de aula, dos muros escolares, dos métodos tradicionais sistematizados, fechados fora da realidade. Os processos educativos serão frutíferos, irão trazer bons resultados, farão com que o ensino, a educação, e a escola seja transformada numa instituição de liberdade, de saberes múltiplos de ações educativas práticas, onde o processo de inclusão social possa ser uma garantia de todos e de todas, sem que se faça presente o preconceito, a discriminação e que as diferenças não se constituam num divisor de água entre aqueles considerados “normais” e aqueles vistos como diferentes, enfim, que as diferenças não sejam olhadas como obstáculos, mas sim como um atributo somatório na construção da cidadania coletiva. Isso não é utopia, isso é possível.

O usufruto de práticas corporais é preponderante para que possamos reduzir preconceitos, eliminar barreiras, superar obstáculos, enfim, aproximar povos. Cumpri-nos observar o quanto à prática social da convivência, nos moldes da realizada no PROAFA, é relevante para se efetivar a inclusão social, elevando a auto-estima e estimulando sua participação de modo igualitário.

É nesse contexto que concebemos ser a convivência em práticas corporais lúdicas capaz de contribuir para reduzir barreiras, principalmente quando observamos o quanto estas podem atuar no sentido de propiciar uma boa qualidade de vida a todas as pessoas.

Com base na análise dos diários de campo realizados durante os quatro meses de convivência no PROAFA percebemos que o processo de inclusão ocorreu para todas as

peças participantes, não importando suas diferenças. Sendo que, a cada encontro, mais efetivo era o relacionamento interpessoal entre todos.

Observamos também o quanto todos os PNEs participam das práticas corporais adaptadas com desejo de superação nas diversas atividades realizadas: natação, trilhas a pé, escaladas, *rafting*, tirolesa, bicicleta alongada, atletismo, futebol de salão...

Salientamos que essas práticas corporais além de provocarem inúmeras sensações e emoções, algumas novas inclusive para o autor deste estudo (deficiente visual total), elevaram a auto-estima desses PNEs, favorecendo efetivamente a inclusão social destes. Contribuíram, ainda, para uma melhor qualidade de vida decorrente dos benefícios da própria realização de práticas corporais, ocorridas tanto em ambientes “domésticos” (piscina, quadra, ginásio, etc) como nos “selvagens” (corredeiras, matas, etc).

Outras considerações que podemos fazer, decorrentes de diálogos anotados nos diários de campo foram: Decisão e participação em associação de pessoas idosas; Interesse em criar organizações e/ou associações de deficientes; Aumento na participação em diversas atividades de esporte, cultura e lazer; Desejo de voltar ao mercado de trabalho; Interesse em participar de modo competitivo em modalidades esportivas adaptadas; Manifestação de regressar à escola.

Deste modo, dessa experiência e estudo identificamos gente, pessoas, seres humanos que ainda são vistos como o outro, o diferente, mas que presenciaram processos educativos que lhes alertaram de que “têm o direito de serem iguais quando as diferenças os inferiorizam, e o de serem diferentes quando as igualdades os descaracterizam” (SANTOS, 1995).

Referências:

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BULGARELLI, Reinaldo S. **A diversidade e a experiência de fazer juntos**. Educador e diretor executivo da AMCE Negócios Sustentáveis. 2004.

CAIADO, Kátia R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, Autores Associados: 2003.

DUSSEL, Enrique D.(s/d.). **A pedagógica latino-americana** (a Antropológica II). In DUSSEL, Enrique D. Para uma ética da libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. s/d. p.153-281.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A Pedagogia de libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001. p.13-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Lazer e novas relações de trabalho em tempos de globalização: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal**. 2003. Tese (Pós-Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal).

HUSSERL, Edmund. **Ideas: general introduction to pure phenomenology**. London, Collier Macmillan Publischeres, 1975.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº19, 2002, p.20-28.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** São Paulo: EDUSP, 2006.

MUNSTER, Mey de Abreu van. **Esportes na natureza e deficiência visual: uma abordagem pedagógica**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física), Unicamp, Campinas.

MUNSTER, Mey de Abreu van. **Projeto atividades físicas e de lazer adaptadas às pessoas com deficiências**. Projeto de extensão PROEX/UFSCar/2006.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. **Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico**. Publicado em 2004: *Anais da 27ª reunião da ANPED "Sociedade, Democracia e Educação: qual Universidade?"*. GT – Educação Popular. ISBN – 85-86392-12-X.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos. Disponível em <http://ww.dhi.uem.br/jurandir/jurantir-boaven1.htm> - Acesso em 23 nov. 1995.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

LAZER E CULTURA NA XII REUNIÃO CIENTÍFICA – I CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP DE BAURU: UMA PROPOSTA DE HUMANIZAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS

Luciene Ferreira da Silva (DED/UNESP)

Flora de Lima Monteiro (DEF/UNESP)

Daiane Pescara (DEF/UNESP)

Guilherme Mori (DEF/UNESP)

Manaíra Gonçalves (DEF/UNESP)

Resumo

O Curso de Educação Física, do Departamento de Educação Física da FC/UNESP, realizou em 2007, a XII Reunião Científica e o I CONEF. A proposta foi desenvolvida por uma comissão de alunos. Analisada a necessidade de uma programação de Lazer e Cultura, se desenvolveu o presente projeto com o objetivo de humanizar os eventos. O método constou de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo na elaboração do projeto de intervenção, de modo a que revelasse a cultura do grupo e por meio dessa, manifestasse o envolvimento afetivo, interferindo no registro da memória do evento. Buscou-se a substituição do modelo de atrelamento de eventos ligados “à obrigação”, pela sua conexão com o lúdico e interesse pela construção coletiva de uma história paralela e integrada ao evento. A participação dos licenciandos na proposta contribuiu para a compreensão das possibilidades de inúmeras interfaces do lazer com a educação.

Palavras-Chave: Lazer; Humanização; Educação; Gestão; Eventos.

Introdução

Este projeto de pesquisa – extensão se materializou por meio de um grupo que vem estudando Lazer – Educação e que desenvolve iniciação científica na área. Seus participantes, alunos do curso de licenciatura em Educação Física da UNESP, com apoio docente, já desenvolvem pesquisas sobre dança, festas, cultura, saúde, educação e terceira idade, entre outros e, se propuseram ao desenvolvimento do projeto de Lazer e Cultura da XII Reunião Científica e do I CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONEF). Assim, o que se segue é o projeto em questão, que se realizou por meio de pesquisa bibliográfica, documental e da intervenção propriamente dita, que se sustentou na necessidade de inclusão do lazer em eventos dessa natureza, no meio universitário.

1. Reunião Científica e I CONEF: Objetivo da Proposta de Lazer e Cultura

A Reunião Científica do curso de Educação Física (UNESP - Bauru), como todo evento científico originou-se da necessidade de complementar e discutir os conteúdos da graduação, dando-lhes a profundidade necessária. Iniciou-se com a organização de um ciclo de palestras,

que trazia consigo uma temática, resultante de seu contexto sócio-histórico. Com o passar das edições, o evento se transformou, culminando com o I CONEF, em 2007. Sempre com o intuito de melhorar o evento, se teve como referencial qualitativo os grandes congressos nacionais. Com este intuito, arquitetou-se nas últimas edições uma programação que alcançasse este referencial, tanto no nível das temáticas propostas, quanto na qualificação dos profissionais convidados. Com tal pensamento, deu-se um salto qualitativo na transição da 9ª para a 10ª edição. Nesse momento, contou-se com uma gama de profissionais de distintas áreas, num evento dividido em “dias temáticos”, facilitando o acesso dos interessados em áreas específicas.

Um dos grandes problemas conceituais, percebido em inúmeras discussões e que permeia quase todo meio universitário, é a distância sentida entre teoria e prática. Neste ano de 2007, em que se escolheu a temática “Educação Física e sua Especificidade”, foram convidados profissionais para discutir, problematizar e transmitir as mais distintas posições sobre o tema.

Não havia no evento, uma programação de lazer e cultura que corresse paralelamente ao evento, mas que o encerrava, com o intuito de participação, voltando-se para os interesses artísticos.

Na edição da Reunião Científica de 2006, a comissão organizadora ao fazer a avaliação avaliou que esse era um item que poderia ser ampliado. Além disso, houve a proposição de realizar o I Congresso Nacional de Educação Física (CONEF). Estes dois acontecimentos foram fundamentais para que o grupo de estudos desenvolvesse este projeto, voltado a atender a uma necessidade educacional, humanizaste e cultural, dada a potencialidade do lazer.

Teve como dado concreto a forte vinculação que os eventos de caráter científico possuem com as atividades obrigatórias ligadas ao tempo do trabalho. O que se objetivou com o projeto foi aproximar os eventos citados da vertente do lazer. Também teve como objetivo aproximar os discentes do curso de Educação Física a com gestão de eventos de lazer, em ambientes educacionais.

2. FC/UNESP e Atividades Extensionistas e de Pesquisa em Lazer - Educação

De acordo com os documentos disponibilizados no site institucional, a Faculdade de Ciências (FC), Unidade Universitária da UNESP, parte integrante do campus de Bauru, agregou a Fundação Educacional de Bauru (FEB), entidade de direito público, sem fins lucrativos, criada pela Lei Municipal nº 1.276, de 26/12/66. (Histórico da FC/UNESP, 2007)

Os documentos demonstram que a autorização para instalação da Faculdade de Ciências, com os cursos de Física, Matemática, Desenho, Ciências e Psicologia deu-se em 18/11/1968, através da Resolução n° 30/68 do Conselho Estadual de Educação. (Histórico da FC/UNESP, 2007).

Em 1969, a Secretaria de Educação, através do Ato 46 de 28/02/1969 (Histórico da FC/UNESP, 2007), o Conselho Estadual de Educação através da Resolução 05/69 de 28/02/1969 (Histórico da FC/UNESP, 2007) e o Governo do Estado, através do Decreto n° 51.578 de 21/03/1969 (Histórico da FC/UNESP, 2007), autorizam o funcionamento da Faculdade de Ciências da Fundação Educacional de Bauru. Portanto em 28/02/2007, a Faculdade de Ciências completou 38 anos de existência.

De acordo com os documentos pesquisados no site institucional (Histórico da FC/UNESP, 2007) inicialmente funcionou em prédio da Secretaria Estadual de Educação, na Vila Falcão, depois a Fundação Educacional de Bauru recebeu, por doação da Prefeitura Municipal de Bauru, a área de 4.800.000 m² (200 alqueires paulistas), localizada no Bairro de Vargem Limpa. Em 16/08/85, através do Decreto Municipal n° 4.497 e Parecer do Conselho Estadual de Educação n° 951, de 02/07/85, as Faculdades de Ciências, Engenharia e Tecnologia, mantidas pela Fundação Educacional de Bauru, foram transformadas em Universidade de Bauru, reconhecida em 04/11/86, pelo Ministério da Educação, através da Portaria n° 774.

Também consta dos documentos pesquisados (Histórico da FC/UNESP, 2007) que em 15/08/88, após aprovação pelo Conselho Universitário da UNESP, o Governo de Estado, através do decreto n° 28.682, incorporou a Universidade de Bauru à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", com a seguinte estrutura acadêmica: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Faculdade de Ciências e Faculdade de Engenharia e Tecnologia.

Registra-se que o Centro de Psicologia Aplicada (CPA), Unidade Auxiliar, pertencente à Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, iniciou suas atividades em 1973, na então Fundação Educacional de Bauru (FEB), com o objetivo de reunir e coordenar as atividades de estágio obrigatórias para os alunos do Curso de Formação de Psicólogos, do Departamento de Psicologia.

A incorporação pela UNESP, exigiu que a Faculdade de Ciências reavaliasse seus objetivos e estrutura. A pesquisa e extensão ganharam maior importância em relação ao período anterior e os docentes ainda não titulados em nível de pós-graduação, tiveram que buscar estes títulos em outras Instituições. Assim, houve um salto de 5% dos docentes com

título de doutor em 1988, para 84% doutores em 2004, valor igual à média da UNESP. Como consequência, observou-se um rápido crescimento, não só nas atividades de ensino e extensão, mas também, na quantidade e qualidade das atividades de pesquisa.

De acordo com as informações disponibilizadas no site institucional (Histórico da FC/UNESP, 2007) atualmente a Faculdade de Ciências conta com 1.928 alunos de Graduação matriculados, em 12 cursos de graduação:

- Licenciatura em Ciências Biológicas - períodos integral e noturno;
- Licenciatura em Física - período noturno;
- Licenciatura em Matemática - período noturno;
- Licenciatura em Educação Física - períodos integral e noturno;
- Psicologia – Formação de Psicólogos - períodos integral e noturno;
- Licenciatura em Pedagogia - período noturno;
- Licenciatura em Química - período noturno;
- Bacharelado em Ciência da Computação - período integral;
- Bacharelado em Sistemas de Informação - período noturno.

A Unidade oferece três programas de Pós-Graduação "stricto sensu": Educação para a Ciência - Área de Concentração: Ensino de Ciências, iniciado em 1997, atualmente com 102 alunos matriculados; Ciência e Tecnologia de Materiais (Interunidades), iniciado em 2004 com 104 alunos matriculados atualmente, e Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, iniciado em 2005, atualmente com 45 alunos matriculados.

Para o desenvolvimento de suas atividades conta atualmente com 153 servidores docentes distribuídos nos Departamentos de Educação, Educação Física, Computação, Ciências Biológicas, Química, Física, Matemática e Psicologia e 82 servidores técnico-administrativos ativos.

As informações mais atuais demonstram que há uma infra-estrutura em expansão que conta com 20 laboratórios didáticos, 46 laboratórios de Pesquisa e 04 laboratórios Didáticos de Informática.

Através das atividades extensionistas a Faculdade de Ciências realiza um processo educativo, cultural e científico, articulando ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.

Assim, através do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, a Prof^a Dr^a Luciene Ferreira da Silva desenvolve projeto de pesquisa e extensão na área do lazer – educação, estudando primordialmente a formação profissional em cursos superiores de Educação Física, de Universidades Públicas Paulistas, que oferecem cursos de Licenciatura

em Educação Física. O foco principal de compreensão se dá em torno do corpo de conhecimentos oferecidos para atuação de licenciados com o lazer–educação, após a implementação da legislação em vigor.

As pesquisas resultaram em sub – projetos de pesquisa e extensão os quais absorveram atenção de discentes dos cursos de Educação Física e Pedagogia e se materializam pouco a pouco, compondo um corpo de conhecimentos interligados. Dentre estes, se encontram o projeto extensionista e de pesquisa “Lazer e Cultura na XII Reunião Científica e I Congresso Nacional de Educação Física”, o qual apresentamos neste evento.

3. Lazer, Desenvolvimento Humano e Social e Método

O tempo livre e o lazer estão intimamente ligados à realidade da sociedade industrializada. O tempo livre é produto do processo de industrialização e o lazer possível neste tempo livre depende da relação entre o determinismo social, a educação e o posicionamento dos sujeitos numa sociedade capitalista. Deste modo, o lazer possível no tempo disponível deveria se constituir em espaço para o real desenvolvimento do indivíduo, uma vez que este tivesse consciência do seu “ser” no mundo (MARCELLINO, 1990).

Nesse sentido, de tomar consciência do seu “ser no mundo, Tojal (2004), ao estudar a preparação do profissional de Educação Física, se preocupou em visualizá-la a partir da teoria da Motricidade Humana que considera o homem como ser que se movimenta intencionalmente na busca da sua auto superação e transcendência.

Tojal (2004) se apóia na Motricidade Humana para elucidar que que. quando se jogar, corre ou brinca, há uma intenção, há um movimento intencional.

Neste estudo de pesquisadores da área da Educação Física, se considerou a Motricidade Humana enquanto alicerce das ações com a “ludomotricidade”. Assim, a dimensionalidade dos sujeitos participantes foi tida como objetiva e subjetiva, desprezando qualquer dualidade ou adesão a posicionamentos fragmentados do “ser”. Buscou-se atuar com os sujeitos construtores de suas histórias, de suas trajetórias, na direção delas, de forma indissociada da cultura, dos sentidos, dos sentimentos e da motricidade “viva e operante”. Tentou-se romper com visões simplistas que vêem o lazer como proporcionador do descanso ou do divertimento, para uma vertente mais ampla que envolvesse os sujeitos ludicamente e lhes proporcionassem através da adesão voluntária o seu próprio desenvolvimento.

Também foi visto enquanto fenômeno social que pode ser desenvolvido mediante a intervenção de profissionais de várias áreas, dentre elas os professores de Educação Física.

Também nesse sentido, de visualização do ser e do cidadão que se movimenta a partir de uma intencionalidade operante tentou-se eliminar a visão de lazer como “recompensa” às frustrações impostas pelo dia-a-dia (MARCELLINO, 1995).

No evento, a proposta de Lazer e Cultura ultrapassou o recrear e o entreter para alcançar a fruição, a emoção, a sensação, o registro individualizado, a memória e a criação humanas.

Ainda não há consenso quanto ao “conceito de lazer”, ou seja, quando questionados a respeito do que é lazer, estudiosos da área exprimem sua concepção sem, no entanto, defini-lo. A maioria concorda que é a vivência do prazer e do lúdico na realização de experiências que proporcionam leveza e expressividade diante do “eu”, como principal e único eixo das ações. Não se confunde com trabalho nem com obrigações e para Marcellino (1991) está também além do tempo, atrelado à atitude. Assim sendo, o que para alguns pode ser lazer para outros, pode ser trabalho ou obrigação.

Surgia então, nos próprios meios de pesquisa, idéias contraditórias. Para Dumazedier (1999), o tempo livre sempre existiu, porém, o lazer possui traços específicos da civilização nascida na Revolução Industrial, já que, antes disso, os dias sem trabalhos eram impostos pela igreja, contra os desejos de camponeses e artesãos, então, os mesmos não “se divertiam” por vontade própria nesse dia, e sim obedeciam a uma imposição de classes dominantes. Assim também, na Grécia, nos dias de ociosidade se faziam trabalhos escravos, não sendo, portanto, esses dias de lazer.

O tempo livre é nitidamente separado do tempo de trabalho profissional, existindo essas duas condições nas sociedades industriais e pós industriais.

O tempo livre pode desembocar no lazer, no “ócio criativo” ou no tédio, que, para Camargo (1998) se contrapõe ao lazer e se constitui em uma dificuldade que o homem ocidental tem perante a liberdade e que o torna incapaz de receber plenamente, o tempo vazio, morto, o “nada fazer”.

Quando Camargo (1998) escreveu, em seu livro “Educação para o Lazer”, sobre a dificuldade de não fazer nada, ele citou a expressão criada pelos italianos “dolce far niente”, que literalmente significa “o doce não fazer nada”, que é uma expressão simbólica tanto para eles, como para os ocidentais, e segundo Camargo (1998), portanto, utópica, pois acredita que é impossível não se fazer absolutamente nada, e que um simples devaneio pode ter ação muito significativa. Camargo (1998) ainda complementa escrevendo que as pessoas não tem consciência que na ansiedade de fugir da falta do que fazer se entediam.

Também há consenso de que as polarizações restringem o desenvolvimento humano e social. Nesse caso, o trabalho e o lazer são as formas de realização do homem, sobretudo em

momento histórico em que o trabalho não mais se configura como ato predominante criativo ou artístico e destitui o homem do usufruto de sua integralidade.

Por outro lado De Masi (2000) escreveu sobre o ócio criativo. Insatisfeito com o modelo social centrado na idolatria do trabalho, o autor italiano propôs um modelo baseado na simultaneidade entre trabalho, estudo e lazer, no qual os indivíduos são educados a privilegiar a satisfação de necessidades como a introspecção, a amizade, o amor às atividades lúdicas e a convivência.

O ócio pode transformar-se em violência, neurose, vício e preguiça, mas pode também se elevar para a arte, à criatividade e a liberdade. É no tempo livre que passamos a maior parte de nossos dias e é nele que devemos concentrar nossas potencialidades (DE MASI, 2000, p. 17).

No caso deste projeto de Lazer e Cultura, partiu-se do pressuposto que os universitários, sobretudo os de cursos noturnos, muitas vezes trabalhadores, não possuem tempo livre suficiente para usufruírem, de maneira plena, do lazer. A maioria não convive com seus pares no tempo – livre, chegando mesmo até, em muitos casos, a passarem anos convivendo cotidianamente com os colegas sem jamais deles se aproximarem a ponto de desenvolverem relações de amizade, companheirismo e confiança recíprocas ou de desenvolverem-se através do lazer.

De acordo com Marcellino (1995) o lazer é cultura “... compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. É fundamental, como traço definidor, o caráter “desinteressado” dessa vivência, não se buscando algum outro objetivo que não seja a própria satisfação sentida.” (p. 17).

Também se levou em conta que a Universidade e as atividades educativas no imaginário social brasileiro pertencem majoritariamente ao mundo do trabalho e das obrigações e que o lazer, com enorme potencial socializador, de desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, é privilégio de poucos.

Assim, o projeto atuou com o ser humano, visto em sua complexidade, como ser de relações e de motricidade intencional, que busca se superar. E, como também sugeriu Marcellino, (1990) e De Masi (2000), até objetivar a interligação dos tempos sociais, ou ao menos aproximá-los, visando uma transformação das condutas, dos hábitos e dos valores inerentes às práticas mais humanas no meio social em que vivemos.

Tal posicionamento serve tanto para os participantes dos eventos em questão, como para a preparação dos acadêmicos, futuros professores de Educação Física que a Universidade se propõe preparar para atuação com a cidadania, a Educação, a qualidade de vida, o

desenvolvimento humano e social. Assim, o projeto intervencionista e de pesquisa se sustentou em ações do grupo que já pesquisa outras temáticas que relacionam Lazer, Cultura, Educação e Educação Física.

Marcellino (1995), alerta para que essa preparação não tome o “formato”, “forma” dirigida ou compensatória para se evitar o direcionamento alienante, por isso, contou-se elementos do grupo envolvido com os eventos para captação de elementos da cultura que fossem significativos para o contexto em questão e permitiu-se além da aproximação, a resolução, a disponibilização, a real participação no processo de construção, garantindo a identidade da proposta, um efetivo envolvimento cultural.

Por conta disso, houve propositadamente um movimento interdisciplinar com a participação livre de docentes, alunos e profissionais da área de Artes, Educação Física, Educação Artística, Educação e Pedagogia.

Assim, concluímos com Marcellino (1995) que afirmou:

A “especificidade concreta” do lazer exige um novo especialista, não o especialista tradicional – superficial e unidimensional – mas o que domine a sua especialidade dentro de uma visão de totalidade. E para contemplar essa visão são exigidos, pelo menos, dois requisitos: uma sólida cultura geral – que permita perceber os pontos de interseção entre a problemática do lazer e as demais dimensões da ação humana e a contribuição de outras áreas de ação/investigação – e o exercício constante da reflexão (p.21).

3.1 Lúdico e Cultura no I CONEF: Resultado

Nosso público alvo foi composto por os alunos de graduação em Educação Física, participantes e organizadores da Reunião Científica do ano de 2007 e do I CONEF. A maioria era composta por jovens que acabavam de sofrer alto nível de estresse com os vestibulares ou, alunos que já estão na Universidade e tem sobrecarga das rotinas acadêmicas. Alguns com trabalhos e obrigações paralelas e/ou até a experiência de residir longe da assistência dos pais e familiares, ou seja, estavam em um período de adaptação e passando por grandes imposições de ritmo externo.

É importante destacar que no cotidiano, o tempo livre é restrito, e neste, o lazer é bem pouco usufruído de maneira prazerosa e relaxante. Tentamos com nossa proposta marcar positivamente as emoções e as memórias emocionais dos participantes.

Nas sociedades industriais e pós industriais tem-se o lazer como uma necessidade; pois embora o tempo de trabalho global não pare de crescer, os trabalhadores industriais, demonstraram que eles preferem abreviar o tempo de trabalho do que aumentar sua renda. No

entanto, o lazer não beneficia a todos, pois numa sociedade onde o trabalho tende a ser a primeira necessidade, muitos trabalhadores têm uma jornada de trabalho muito extensa, não sobrando “tempo” para o tempo livre. E ainda, muitos, quando tem seu tempo livre, destinam-se a fazer bicos, ou seja, trabalham em outros cargos remunerados, enquanto deveriam aproveitar o “momento consigo mesmo”. Tratando-se de uma sociedade capitalista, faz-se tudo isso na busca por dinheiro.

A produção do tempo livre que contém o tempo de lazer é resultado das descobertas científico-técnicas, relacionadas à redução das horas do trabalho doméstico-familiar e de horas do trabalho profissional. Muitos são os contextos que o lazer se desenvolve: férias, repouso, divertimento, recreação, entretenimento, fins de semanas, passeios, esportes, espetáculos, bate-papos, televisão, teatro, músicas, baile, autodidaxia, bares, jogos de carta, etc.

Continua o autor: É preciso termos consciência do nosso papel de profissionais do lazer enquanto educadores, e não mercadores, que simplesmente utilizam o tempo de “não trabalho” para um lazer desinteressado, sem transmissão de valores e conhecimentos.

Sentir prazer em momentos de obrigação pode otimizar os efeitos sobre os seres humanos, para assimilação natural e mais equilibrada ao se mesclar obrigações com o desligamento momentâneo dos participantes à seriedade causada pelo evento.

As atividades propostas foram realizadas nos intervalos das atividades dos participantes, incluíram os congressistas, contaram com apresentações culturais inéditas ou já conhecidas, realizadas ou não pelos participantes e ou convidados.

Além das atividades propostas para os intervalos, se desenvolveu proposta durante as cerimônias de abertura e de encerramento do evento, proporcionando momentos de integração entre os participantes, descarga de estresse e “trocas de figurinhas – tipo de uma atividade de “quebra gelo” nas suas áreas de interesse.

Os grupos de interesse culturais do lazer - físico-esportivos, manuais, artísticos, intelectuais, sociais e turísticos - (DUMAZEDIER, citado por CAMARGO, 1998) foram selecionados através de uma pesquisa de interesse, estruturado pela comissão de Lazer e Cultura, aplicados aos alunos de graduação dos cursos de Licenciatura plena em Educação Física e Licenciatura em Educação Física, ambos integral e noturno e da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus de Bauru. Realizou-se: Mostra de Fotos Temáticas, Vivências Lúdicas Integrativas, Confraternizações, Apresentações de Danças, Apresentações de Jogos, entre outros, com o objetivo da

predisposição dos participantes ao envolvimento com as propostas e à reflexão sobre sua capacidade de humanização.

Foram utilizados recursos materiais como multimídia, microfone, painéis, máscaras, bexigas, materiais de papelaria, vídeos, músicas, bolas de basquete, outros.

Contou-se com a comissão organizadora do evento, com professores dos Departamentos de Educação, Educação Física e Artes, funcionários da UNESP e membros da comunidade.

Programação - Temáticas

- *Apresentação de hino nacional caracterizando a cultura brasileira;*
- *Apresentação de dança (ballet contemporâneo)*
- *Apresentação de “Jogo Expressivo” – Basquetebol- streetbal de cegos;*
- *Capoeira;*
- *Dinâmica do Jogo, Corpo e Movimento;*
- *Street Dance;*
- *Apresentação de canto;*
- *Arte circense – malabares;*
- *Dinâmica de apresentação dos participantes;*
- *Caixinha de surpresa – Mande seu recado;*
- *Dinâmicas de envolvimento lúdico e motivacional - Bilhetinhos com frases motivadoras na bexiga ou na urna – criação de personagem “ALEGRIA” para fazer a distribuição dos bilhetinhos;*
- *Vídeos de interesses turísticos – esporte de aventura;*
- *Vídeos de interesses artísticos – cirque de soleil;*
- *Vídeos de interesses sociais – festas, danças, festivais;*
- *Vídeos de interesses intelectuais – temas da atualidade – meio ambiente;*
- *Vídeos de interesses físico – esportivos – diversificados;*
- *Dramatização social da Educação Física, do Esporte ou do Lazer conforme tema do dia e disponibilidade de participantes.*
- *Mostra de fotos – Tema: Corpo em Movimento;*
- *Quadro de frequência para a posteridade;*
- *Sorteio de brindes - Livros;*
- *Vídeos com imagens do evento - Fotos.*

Conclusão

A participação dos acadêmicos e não acadêmicos foi positiva, atingindo manifestações lúdicas, envolvimento afetivo, cultural, intelectual e expressivo, durante a organização, no desenvolvimento do projeto e nas vivências da proposta.

Houve sincronia entre os sujeitos da equipe de Lazer e Cultura e entre esta e a comissão organizadora, por conta do favorecimento que a proposta teve de ser humanizadora e aproximadora do ser, do seu “ser” e dos seres, dos seus “seres”. Da aceitação da individualidade e da coletividade díspar e necessária para a beleza das relações humanas.

Observou-se que a preparação do licenciado em Educação Física se enriquece quando propicia oportunidade de criação, materialização e avaliação de propostas que se assentem na realidade concreta que exigiu dos envolvidos conhecimentos articulados e coesos. Tal processo deve perpassar toda a formação por várias formas, dentre elas, por meio dos estágios curriculares, práticas como componentes curriculares, projetos interdisciplinares, extensão universitária, iniciação científica e através do envolvimento dos discentes em atividades complementares – AACC.

O projeto Lazer e Cultura nos eventos científico – acadêmicos abrangidos teve potencial para realização desse processo, por isso se mostrou significativo para o processo de preparação profissional dos envolvidos.

Referências

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. 3ªed. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**: entrevista a Maria Serena. Trad.: Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____.(org). **Lúdico, lazer e Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ,1999.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. (org.) **Lazer**: formação e atuação profissional. Campinas: Papirus, 1995.

SESC/SP. **Lazer numa sociedade globalizada**: Leisure in a globalized society. São Paulo: SESC/WLRA, 2000.

SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional**. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A,2002.

TOJAL, J. B. A. G. **Da educação física à motricidade humana**: a preparação do profissional. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

Sites visitados:

www.fc.unesp.br/histórico - Acesso em: 18/05/2007.

www.hotmail.com/email - Acesso em: 15/05/2007.

www.youtube.com - acessado em várias ocasiões

COMPREENSÕES ACERCA DO LAZER: DESVELANDO DISCURSOS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DO SESI/SÃO CARLOS

*Robson Amaral da Silva (NEFEF/UFSCar, Especializando em Lazer/UFMG).
Matheus Oliveira Santos (NEFEF-PPGE/UFSCar, Bolsista CNPq; SPQMH).*

Resumo

O lazer é um fenômeno gerado historicamente, ou seja, sofre as influências do contexto social, político e econômico e que, por isso, possui compreensões e abordagens distintas, tanto para estudiosos quanto para não estudiosos desta temática. Sendo assim, este estudo teve como objetivo compreender e analisar o entendimento acerca do fenômeno lazer a partir dos discursos de professoras e professores das diversas disciplinas do Centro Educacional do SESI/São Carlos. O procedimento metodológico utilizado teve inspiração na fenomenologia, modalidade fenômeno situado. A partir dos discursos coletados foram construídas três categorias, a saber: a) lazer como realização de atividades prazerosas; b) lazer como possibilidade de educar; c) lazer entendido em uma visão funcionalista. As considerações finais apontam que os discursos dos docentes da referida instituição apresentam compreensões do lazer pautadas no senso comum, necessitando de uma maior reflexão acerca desse fenômeno.

Palavras-chaves: lazer; escola; fenomenologia.

Introdução

O lazer é um fenômeno gerado historicamente, ou seja, sofre as influências do contexto social, político e econômico e que, por isso, possui compreensões e abordagens distintas, tanto para estudiosos quanto para não estudiosos desta temática.

Desde já explicitamos nossa compreensão da vivência do lazer não necessariamente fragmentada em tempo de trabalho e tempo livre, mas prioritariamente enquanto *atitude*, ou seja, a *intencionalidade do sendo-uns-com-os-outros-no-mundo*, embora reconheçamos as interferências da prática social trabalho na prática social lazer e vice-versa, bem como de outras práticas sociais no contexto do mundo. Porém, chamamos a atenção para a possibilidade da conscientização e autonomia do ser. Implicando, portanto, em uma escolha que depende do significado atribuído pelo ser ao lazer (e ao trabalho!), não desconsiderando o contexto sócio-político, que envolve opressão (de uns sobre outros) e desigualdades (entre uns e outros) conforme se dá nas relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas com certas finalidades e em certos espaços e tempos (GONÇALVES JUNIOR e SANTOS, 2006).

Este estudo foi realizado junto a professoras e professores de 5ª a 8ª Série do ensino fundamental do Centro Educacional (CE) nº407 do Serviço Social da Indústria (SESI) de São Carlos/SP, e teve como objetivo compreender e analisar essencialmente o entendimento

acerca do fenômeno lazer a partir dos discursos dos professores e professoras dessa instituição.

Este estudo justifica-se pela real necessidade que sentimos em compreender qual o entendimento do fenômeno lazer de acordo com a perspectiva de professores e professoras de uma instituição de ensino formal vinculada ao SESI, uma vez que, estes sujeitos vivenciam no seu dia-a-dia o fenômeno do lazer e da educação.

Compreender as possíveis interfaces existentes nestas duas dimensões da vida humana a partir dos indivíduos participantes da pesquisa se torna interessante à medida que podemos aprofundar as discussões desses temas, podendo vir a apresentar contribuições para o (re)pensar da práxis¹ das professoras no âmbito escolar. Muitas vezes os estudos desenvolvidos com esta temática não consideram a perspectiva desses profissionais, se constituindo, assim, em formulações/reflexões vazias de um “olhar” daqueles que vivenciam-no cotidianamente, e partindo de uma teoria também carente deste “olhar”.

Trajatória metodológica

Fazendo uso das palavras de Pais (2001), esclarece-se que a seleção dos professores e professoras do CE nº 407 do SESI/São Carlos, se fez a partir da importância que estes têm no que se refere ao fenômeno lazer e educação, e que na pesquisa qualitativa os critérios de seleção dos sujeitos são de compreensão, de pertinência e não de representatividade numérica e/ou estatística. Dessa maneira a intenção é a de desvelar uma compreensão do lazer, realizando um aprofundamento no conhecimento desta realidade, “cuja singularidade é, por si, significativa” (p.110).

Foram entrevistadas 05 professoras e 02 professores (das diversas disciplinas) do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) da referida escola, sendo que as identidades destes foram preservadas por questões éticas adotadas junto aos mesmos e a própria instituição.

O querer desvelar o discurso dos professores e professoras do CE nº 407 do SESI/São Carlos fez com que deixássemos de lado, pelo menos momentaneamente, alguns conceitos e concepções de lazer existentes e veiculados na literatura referente à temática, para ir à coisa mesma.

A opção metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico, modalidade fenômeno situado (MARTINS e BICUDO, 1989), sendo que na

¹ O entendimento de práxis neste estudo é abordado de acordo com a perspectiva freireana, que considera a mesma como sendo a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p.42), dimensões estas, mútuas e solidárias entre si, que apresentam encontros e desencontros no seio de nosso objeto de pesquisa.

coleta dos discursos dos professores e professoras lhes foi proposto uma única interrogação: “*Qual a sua compreensão de lazer?*”. Deixamos que os entrevistados falassem livremente e sem interrupções, gravando suas descrições em fitas cassete magnéticas, para posterior transcrição integral.

De acordo com Gonçalves Junior (2003), quando o fenômeno a estudar possui o dom da intencionalidade, convém falar em compreensão (deixar que se mostre do interior), ao invés de explicação (análise do exterior), já que o humano não é mero objeto, mas sujeito; e, enquanto tal, expressa uma intenção e uma subjetividade, o que precisamente nos torna humanos em essência.

Nesta perspectiva, trata-se o compreender de um encontro de duas intencionalidades, a do sujeito que procura conhecer e a do sujeito que se doa ao conhecer, o que não ocorre espontaneamente, mas a partir da interrogação do fenômeno pelo pesquisador à consciência do sujeito que vivência a experiência de interesse científico daquele (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Todos os discursos coletados foram transcritos rigorosamente na íntegra para realização da análise fenomenológica. Observa-se que as transcrições, por vezes, possuem erros do ponto de vista da língua portuguesa culta, pois foi mantida a fala original dos depoentes, conforme suas pronúncias, ou seja, manteve-se o discurso ingênuo, no sentido de genuíno, entendido como dado original primário (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Esclarece-se que, após a transcrição integral dos discursos (descrições dos sujeitos), ocorreram as seguintes fases, descritas por Gonçalves Junior (2003):

- *Identificação das Unidades de Significado e Redução fenomenológica*

Após realizar várias vezes a leitura da descrição, fez-se o levantamento de asserções que foram significativas para os pesquisadores, no que se refere à interrogação empreendida. Trata-se do estabelecimento de unidades de significado, as quais aparecem sublinhadas nas descrições transcritas dos sujeitos.

Em seguida, efetuou-se a redução fenomenológica, estabelecida pelos pesquisadores diante de sua interrogação, tendo o rigor de não distorcer as idéias expressas pelos sujeitos. Ao perceber convergências no discurso reduzido dos sujeitos, estabeleceram-se categorias abertas, uma vez que são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno investigado na região de inquérito, agrupando-se desta forma, as unidades de significado do discurso em análise sob uma mesma categoria, objetivando a essência do discurso do sujeito, ou seja, à natureza própria daquilo que interrogou-se.

- *Matriz nomotética*

Refere-se a uma análise psicológica do geral, na qual buscou-se uma normatividade através da comparação dos vários discursos coletados.

A matriz nomotética é um movimento do individual para o geral, no qual envolve-se uma compreensão das proposições individuais como exemplo de algo mais geral, ou seja, uma generalidade das proposições individuais nas quais se baseia.

A matriz nomotética se compõe de uma coluna à esquerda onde se expõe às categorias provenientes dos discursos dos sujeitos interrogados. As categorias são classificações organizadas pelo pesquisador com base nas asserções encontradas nos discursos das professoras e professores.

Para a construção da matriz, foi necessário também a disposição da identificação dos discursos dos sujeitos, que foi realizada através da numeração das descrições com algarismos romanos, dispostos na parte superior da matriz em uma seqüência horizontal.

Abaixo da seqüência dos discursos identificados e do lado direito das categorias, estabeleceram-se as caselas, onde se dispuseram os números arábicos da unidade de redução fenomenológica correspondente àquela categoria e discurso, não se perdendo assim, a origem da referida unidade.

- *Construção dos Resultados*

Última fase da pesquisa, na qual buscamos uma compreensão do fenômeno, baseando-se diretamente nos dados da matriz nomotética, a qual poderia ter revelado idiosincrasias (individualidade de proposições por parte de um dos sujeitos) e/ou proposições convergentes e/ou divergentes.

Independente da saturação ou não das categorias, toda as proposições foram consideradas, pois ainda que estas perspectivas do fenômeno não estejam saturadas, fica claro que elas existem e dão existência ao fenômeno lazer em suas diversas perspectivas devido a inesgotável abrangência do mesmo.

Entrevistas

Professora I

Qual a sua compreensão de lazer?

“Ter um tempo disponível, um momento de descanso ou uma folga para fazer coisas que aprecio (1), como ler, caminhar, etc”.

Redução fenomenológica

Lazer é um momento de descanso ou de realização de atividades prazerosas. (1)

Professora II

Qual a sua compreensão de lazer?

“Lazer é toda atividade que leva o ser humano a buscar algo fora da sua rotina diária (1), como ler um livro, caminhar, praticar um esporte, etc”.

Redução fenomenológica

Lazer é a realização de atividades fora da rotina diária.(1)

Professora III

Qual a sua compreensão de lazer?

“Espaço que você tem para relaxar, distrair ouvindo música, indo ao cinema, dançando, praticando algum esporte, caminhada, etc. Entendo como um período necessário para recarregar as baterias (1), estar realizando alguma atividade que lhe dê prazer (2)”.

Redução fenomenológica

Lazer é um momento de recuperar a força de trabalho.(1)

Realização de uma atividade que proporcione prazer. (2)

Professora IV

Qual a sua compreensão de lazer?

“Podemos entender o lazer como esporte, cultura e educação. Através do lazer, as pessoas se socializam, interagindo entre si, visando uma melhora significativa da qualidade de vida. Hoje em dia, muitas pessoas estão deixando de lado o lazer, em decorrência do trabalho e da vida agitada. O lazer é essencial ao ser humano, inclusive, como prevenção para doenças de causas diversas. O lazer-educação é uma forma diferente de educar, onde os alunos ao mesmo tempo estão se divertindo, estão também sendo educados, porém, de uma forma prazerosa (1)”.

Redução fenomenológica

Lazer é uma atividade essencial para o ser humano e que contribui para a socialização e melhora da qualidade de vida.(1)

O lazer é uma maneira de educar de forma prazerosa.(2)

Professora V

Qual a sua compreensão de lazer?

“Lazer é uma diversão (1)”.

Redução fenomenológica

Lazer é diversão. (1)

Professora VI

Qual a sua compreensão de lazer?

“Eu compreendo por lazer, toda atividade prazerosa que você realiza. Aquilo que você gosta de fazer e, é prazeroso, é um lazer (1)”.

Redução fenomenológica

Lazer é a realização de atividades prazerosas para um indivíduo. (1)

Professor VII

Qual a sua compreensão de lazer?

“É aquilo que fazemos com prazer, com distração, sem causar transtornos (1)”

Redução fenomenológica

Lazer é algo que fazemos com prazer. (1)

Construção dos resultados

Os resultados que serão apresentados a seguir foram organizados em categorias que emergiram a partir dos discursos das professoras e professores entrevistados, que, por sua vez, desvelaram suas perspectivas acerca do fenômeno lazer. Neste primeiro momento não foram realizadas análises dos depoimentos dos participantes do estudo, por entender que tal postura é coerente com a necessidade de se respeitar os discursos dos educadores e educadoras, acreditando que os mesmos não precisam ser justificados por nenhum autor que trata da temática estudada.

Em alguns casos são observadas caselas vazias na matriz construída, indicando que o depoente ou a depoente não expressou asserção correspondente àquela categoria.

Quadro 1: Matriz Nomotética

Categorias	Depoentes						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
A - Lazer como realização de atividades prazerosas	1	1	2		1	1	1
B- Lazer como possibilidade de educar				1			
C- Lazer entendido em uma visão funcionalista			1				

Abaixo apresentaremos cada uma das três categorias, utilizando-se de fragmentos provenientes das unidades de significado (atribuídas por nós pesquisadores) das descrições das cinco professoras e dois professores participantes da pesquisa.

Nos fragmentos retirados dos discursos dos depoentes e selecionados para serem expostos ao longo da construção dos resultados, podemos notar letras maiúsculas que aparecem ao lado do número arábico (unidade de significado) e correspondem à categoria que aquele discurso pertence.

A- Lazer como realização de atividades prazerosas

Uma categoria que se destaca e que se mostrou saturada na construção dos resultados desta pesquisa se refere ao *lazer como realização de atividades prazerosas*. Esta categoria expressa a compreensão de lazer emitida pelas educadoras e educadores entrevistados na pesquisa, que entendem esse fenômeno como um conjunto de atividades práticas e que estão intimamente relacionadas ao caráter hedonista dessas vivências. Seis dos sete depoentes

referendam esta categoria através de discursos que convergem e associam o lazer a signos positivos como o prazer e a diversão, por exemplo, como podemos observar no seguinte depoimento:

“(...) estar realizando alguma atividade que lhe dê prazer” (Professora III – 2A)

“Eu compreendo por lazer, toda atividade prazerosa que você realiza. Aquilo que você gosta de fazer e, é prazeroso, é um lazer” (Professora VI- 1A)

Entretanto, a vivência do lazer por si só não garante que de imediato seremos contemplados pelo prazer. Quando procuramos uma experiência de lazer, estamos *buscando* (e a palavra é significativa) o prazer, por meio desta.

B- Lazer como possibilidade de educar

Somente uma professora fez menção referente a esta categoria construída a partir de seu discurso. Esta educadora visualiza no lazer um tempo/espço privilegiado para a educação que se daria de uma forma prazerosa:

“Através do lazer, as pessoas se socializam, interagindo entre si, visando uma melhora significativa da qualidade de vida. Hoje em dia, muitas pessoas estão deixando de lado o lazer, em decorrência do trabalho e da vida agitada. O lazer é essencial ao ser humano, inclusive, como prevenção para doenças de causas diversas. O lazer-educação é uma forma diferente de educar, onde os alunos ao mesmo tempo estão se divertindo, estão também sendo educados, porém, de uma forma prazerosa” (Professora IV- 1B)

C- Lazer entendido em uma visão funcionalista

Uma outra categoria formada por uma um posicionamento isolado se refere ao *lazer entendido em uma visão funcionalista*. Como ocorrido na categoria anterior, respeitou-se o depoimento desta professora, uma vez que se trata de uma das perspectivas do fenômeno interrogado. A mesma afirma que o lazer:

“(...) um período necessário para recarregar as baterias” (Professora III- 1C)

Considerações Finais

A associação, por parte das professoras e professores, entre o lazer e a realização de atividades prazerosas também é encontrada em Gutierrez (2001, p.23), que diz ser “possível uma ampla reflexão no campo das ciências humanas sem a preocupação específica com a

questão do prazer. Não é possível, contudo, pensar em lazer sem se preocupar com esta questão”.

Com isso podemos inferir que os professores e professoras do CE nº 407 do SESI/São Carlos possuem um entendimento do lazer relacionado intimamente ao prazer, entretanto, devemos ressaltar como alguns autores fizeram (MARCELLINO, 1995; DUMAZEDIER, 1999; GUTIERREZ, 2001; CAMARGO, 2003), que uma atividade de lazer não pressupõe necessariamente a consumação do prazer. Um exemplo disto seria um indivíduo que vai assistir a uma partida de futebol esperando a vitória do seu time. O resultado esperado não se consolida. Para este indivíduo, a derrota de seu time pode ser classificada como uma experiência não prazerosa, mas sem dúvida alguma uma atividade de lazer.

Um outro ponto que devemos refletir e que acabou emergindo dos discursos coletados no estudo se refere às atividades de lazer vivenciadas no tempo disponível como um veículo privilegiado de educação e que contribui para uma (re)leitura e entendimento da realidade na qual estamos inseridos. Seria uma forma de aproveitar o potencial educativo que as vivências de lazer possuem para que possamos trabalhar questões como valores, condutas e comportamentos, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Isto pode se dar, como nos aponta Marcellino (1995) “(...) Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade (...)” (p.60). Entretanto devemos estar atentos ao que Marcellino (1995) nos alerta, quando este afirma que:

(...) só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado, (...) como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedoras de mudanças no plano social (p.64).

Por fim, verificamos também através dos discursos das professoras e professores a vertente funcionalista do lazer. A idéia neste tipo de perspectiva é a de que ele tem algumas funções importantes para a vida dos indivíduos, sendo destacada aquela relacionada à recuperação dos mesmos diante dos desgastes das atividades obrigatórias do cotidiano (trabalho, obrigações domésticas e sociais etc). A sociedade neste tipo de abordagem é vista de uma maneira equilibrada, harmônica, na qual o lazer é divertimento e descanso para todos e que a função primordial deste seria manter a uma suposta “paz social”. Assim, se as

obrigações diárias impostas aos indivíduos cansam, fatigam, alienam, o lazer recupera, descansa, compensa. Dessa maneira o lazer é visto como algo sempre bom, maravilhoso e divertido.

Procuramos fazer a crítica a esta maneira de abordar o lazer, mas também estamos cientes de que muitas vezes esta é a condição que se coloca aos indivíduos em nossa sociedade atual, de vivenciar o lazer, sendo inegável a presença da concepção funcionalista dadas as características assumidas pelo trabalho na contemporaneidade. Mas advertimos, a sua insatisfação no trabalho, não será recuperada plenamente no lazer.

Concordamos com Melo e Alves Junior (2003) ao afirmarem que não estamos negando que o lazer tenha um caráter de descanso, repouso e de recuperação das forças. Os autores acreditam que estes objetivos, por si só, não são negativos, mas o uso que deles faz o sistema, devendo ser redimensionados para uma ótica que não privilegie somente aqueles que detêm o poder.

Ocorre que, de acordo com Padilha (2000), estas abordagens funcionalistas constataam e descrevem este mesmo cenário por nós encontrado, mas não incentivam nenhum tipo de questionamento a este respeito, enfim, do por que de se compensar algo perdido?

Apesar de algumas concepções de lazer se pautarem em valores funcionalistas, não podemos, e nem devemos, perder de vista as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que o lazer nos permite. Diante destas questões, Dumazedier (2004, p.33-34) coloca que:

(...) função de desenvolvimento da personalidade, que depende dos automatismos do pensamento e da ação cotidiana; permite uma participação social maior e mais livre, a prática de uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão, além da formação prática e técnica; oferece novas possibilidades de integração voluntária à vida de agrupamentos recreativos, culturais e sociais; possibilita o desenvolvimento livre de atitudes adquiridas na escola, sempre ultrapassadas pela contínua e complexa evolução da sociedade e incita a adotar atividades ativas na utilização de fontes diversas de informação, tradicionais ou modernas (imprensa, filme, rádio e televisão).

De acordo com o exposto ao longo do estudo verificamos que as compreensões do lazer apresentadas pelos professores e professoras se pautam no senso comum, e não estamos de forma alguma desprezando esta perspectiva diante do fenômeno interrogado, pois o senso comum também tem sua importância, uma vez que reflete o conjunto de conhecimentos construídos a partir de valores, crenças, processos de socialização. Entretanto conceber o lazer apenas na esfera do senso comum, segundo Gomes (2005):

(...) é um encaminhamento restrito porque nem sempre implica reflexão e análise criteriosa e crítica. Essa primeira verificação indica a necessidade de irmos além do senso comum, de refletirmos e sistematizarmos conhecimentos sobre o lazer em nosso contexto, transformando-o em um objeto de estudos (p.15).

A escola atual em seus moldes rígidos e hierárquicos que na maioria das vezes cala ou pelo menos não ouve os seus principais atores, busca basicamente o processo de inserção de seus alunos e alunas ao mundo do trabalho. Com esta valorização do trabalho, e para o sistema capitalista tal atitude é compatível, pois trata-se de uma prática social que é produtiva, útil e rentável, as discussões que tem como foco o lazer são desconsideradas, pois este é visto como um tempo inútil e improdutivo, o que não entra em consonância com o sistema mencionado. Enfim, a escola acaba reproduzindo o que ocorre em outros tempos e espaços sociais, ao supervalorizar o trabalho.

Entretanto, acreditamos que o lazer deve entrar na pauta das discussões no âmbito escolar. O mesmo se configura em uma esfera relevante no processo de humanização dos indivíduos em busca de uma sociedade mais justa e digna nas suas condições materiais e imateriais de sobrevivência. Segundo Bracht (2003), a atual forma de organização dos saberes e práticas escolares, nos apontam a Educação Física e a Educação Artística como as disciplinas que possuem uma relação mais direta com a temática do lazer.

Gostaríamos aqui esclarecer que compartilhamos com a argumentação desse autor quando este afirma que:

(...) não responsabilizemos exclusivamente uma ou outra disciplina escolar pela educação para o lazer (a Educação Física e a Educação Artística por exemplo), mas que a escola como um todo assuma a educação para o lazer como tarefa nobre e importante, o que implica em colocar em questão as próprias finalidades sociais da instituição escolar. Isso implicaria em razoável mudança naquilo que poderíamos chamar de cultura escolar que, diga-se logo, não envolve apenas os saberes e práticas escolares, mas também, o tempo e o espaço (BRACHT, 2003, p.164).

Dessa maneira, estaríamos caminhando para uma valorização do lazer enquanto fenômeno gerado historicamente e que se constitui como patrimônio histórico dos seres humanos, no âmbito formal de ensino. Não uma valorização que se pauta na abertura das escolas aos finais de semana, sem um mínimo de diálogo entre aqueles que estruturam as

propostas de intervenção e aqueles aos quais estas propostas são oferecidas. Mas uma valorização que introduza, amplie e consolide o debate acerca do lazer nas diferentes disciplinas escolares, resguardando as suas peculiaridades, mas procurando um trabalho interdisciplinar, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social da comunidade escolar e para um entendimento mais crítico e ampliado do lazer. Esse é o nosso desejo!

Referências

BRACHT, Valter. Educação física escolar e lazer. In: WERNECK, Christianne L. G.; ISAYAMA, Hélder F. **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer?**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva: SESC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Christianne L. **Lazer e trabalho**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus Oliveira. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE: Congresso Nacional de Educação – Práxis, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. (CD-ROM).

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Lazer e novas relações de trabalho em tempos de globalização: a perspectiva dos líderes sindicais do Brasil e de Portugal**. 2003. 95f. Tese (Pós-Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Lisboa (Portugal), 2003.

GUTIERREZ, G. L. **Lazer e prazer: questões metodológicas e alternativas políticas**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MELO, Victor A. de; ALVES JUNIOR, Edmundo de D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PADILHA, V. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas: Alínea, 2000.

PAIS, José M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001.

A TRADIÇÃO CANTADA: A CONGADA DE UBERLÂNDIA POR MEIO DOS VERSOS

Vívian Parreira da Silva (NEFEF/UFSCar)

RESUMO

Este trabalho analisa a Festa da Congada em Uberlândia MG por meio dos versos gravados em um cd denominado: Memória do Congado, que fez parte de um projeto apoiado pela Petrobrás no ano de 2000. Dentre as análises realizadas pode-se destacar a relação existente entre a festa e a cidade, ou seja, como os congadeiros cantam e dançam sua tradição no espaço urbano, recobfigurando-o e caracterizando a cidade como um espaço múltiplo e dinâmico assim como as manifestações da cultura popular. A música, a dança da congada ajudam a construir um cenário diferenciado do cotidiano permitindo novos olhares e interpretações acerca da cidade. Este trabalho aborda ainda questões sobre a circularidade cultural, as adaptações e ressignificações da cultura tradicional, aspectos tais como as tradições são reiventadas e se mantêm dinâmicas no contexto quem que estão inseridas. Para isso procurei aqui analisar os versos das canções a fim de compreender a congada a partir do canto do congadeiro portador de tradição.

Palavras-chave: congada; cultura popular; dança; tradição.

INTRODUÇÃO

*Fuzuê, fuzuê, fuzuá
Quando chega a festa santa
Faz meu coração chora¹*

A Congada é uma manifestação popular tradicional, que gira em torno de uma grande Festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, sendo que o grande festejo é o ponto culminante desta prática. As formas desta manifestação são múltiplas e existem em muitas cidades brasileiras diferenciando-se em cada Estado e região. A data da Festa também varia de acordo com as localidades onde é praticada. Segundo Rabaçal (1933), Nossa Senhora do Rosário e São Benedito são homenageados durante todo o ano em diferentes localidades, sem que haja uma tendência marcada para agrupar suas festas em uma data ou período bem definido.

¹ Verso cantado pelo terno Princesa Izabel.

É válido ressaltar que as inúmeras festas que acontecem no Brasil têm em suas práticas, fundamentos diferentes para os diversos grupos que as promovem. É preciso que se compreenda, quando se fala de festa, de que Festa se está falando, como é produzida, por quem e com que finalidade. E ainda, que se entenda qual o significado dela para as pessoas que a produzem (AMARAL, 1998).

A Festa da Congada, tradicionalmente praticada em Uberlândia, é conhecida pelo grande número de pessoas que participam em nome da fé nos “santos dos pretos”, como são conhecidos São Benedito e Nossa Senhora do Rosário. São dois meses de preparação - este tempo preparatório é conhecido como campanha-e logo em seguida acontecem dois dias de Festa envolvendo a comunidade negra da cidade.

São escolhidos, obedecendo a critérios impostos pela Irmandade² de Nossa Senhora do Rosário, um casal de reis para serem festeiros de Nossa Senhora do Rosário e outro casal para festeiros de São Benedito, sendo que os festeiros de São Benedito devem ser negros devido ao fato de que, segundo os congadeiros, ele é conhecido popularmente como santo “protetor dos pretos”. Brandão (1985), analisando a Congada de Catalão, mostra que a entrega da coroa organiza um grande cortejo dentro de toda a Festa. A coroa sai da casa dos festeiros atuais, reis e rainhas, e segue para a casa dos novos festeiros do próximo ano.

Na cidade de Uberlândia os “Reinos Negros”, de acordo com Silva (1999), promovem a reterritorialização do patrimônio cultural africano através da Festa do Rosário. O ritual, que é marcado por diferentes etapas as quais envolvem visitas, leilões, rituais de benção dos instrumentos musicais, coroação dos reis e rainhas, visitas aos centros de umbanda, gigantescos almoços coletivos, reconstroem através do rito a totalidade de uma experiência cultural. Coroar o rei, de certo, modo é assegurar a continuidade da comunidade através de um símbolo de sua sustentação.

Pode-se encontrar na Congada elementos simbólicos que nos levam a interpretá-la também como um ritual de inversão, que remonta as concepções de poder estabelecidas pela sociedade hierarquizada (DA MATTA, 1997).

De acordo com Cavalcanti (2002), na idéia de inversão proposta por Da Matta, o argumento central conduz a um plano de valores mais profundos que vai além do fato de os pobres aparecerem no centro da cena exibindo-se como nobres (neste caso como capitães ou

² A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário reúne representantes de todos os ternos que são cadastrados na cidade de Uberlândia. São realizadas reuniões de quinze em quinze dias na Igreja de Nossa Senhora do Rosário, sendo que próximo á Festa a Irmandade se reúne mais frequentemente para a organização de leilões, missas etc.

reis). Mas se tratam também de um rito individualizador e democratizante no interior de uma sociedade pautada num esquema fortemente hierárquico.

As festas da Congada podem ser lembradas também pela farta comida servida pelos ternos (grupos de pessoas que fazem e participam da Congada, o número de pessoas que compõem estes grupos denominados ternos podem variar oscilam entre 25 componentes até os maiores terno que são formados por até 130 pessoas) aos congadeiros, amigos, pesquisadores e autoridades presentes na festa, e são lembradas ainda pelo som que ecoa dos tambores, gungas e chocalhos (instrumentos tocados por alguns grupos de Congada), pelas cores que designam cada grupo e pela dança, que vai do passo simples e marcado do velho congadeiro até ao passo mais elaborado e ensaiado das coreografias dos ternos criados recentemente e também dos tradicionais.

A Festa, portanto, pode ser vista como uma prática social constituída por uma rede de símbolos, significados e sensações, que combina elementos de práticas diferenciadas, como os que recorrem ao passado rural e se relacionam diretamente com a dinamicidade do urbano e das culturas de massa; à articulação entre a tradição e as técnicas modernas, bem como as substituições, adaptações que ocorrem devido a necessidades e sua relação com definições pré-estabelecidas de acordo com regras e definições de prioridades (MAGNANI, 2003).

Em Uberlândia a Festa da Congada acontece há cento e vinte e oito anos e é realizada no segundo domingo de outubro, sendo que no ano de 2006 foi prorrogada para o terceiro domingo devido à inauguração da Igreja de Nossa Senhora do Rosário que foi restaurada. A restauração da Igreja se deu por meio de uma política compensatória, em que uma empresa responsável pela construção de uma barragem, que irá afetar diretamente bairros periféricos onde habitam muitos congadeiros, se encarregou da restauração. A Igreja do Rosário se localiza no centro da cidade de Uberlândia em meio a prédios com design modernos, bares, restaurantes, lanchonetes de fast-food e agências bancárias. O fato de a igreja continuar existindo naquele pedaço da cidade remonta um passado de uma cidade tranqüila, de costumes rurais. Segundo o Histórico da Festa elaborado pela Secretaria Municipal de Cultura de Uberlândia (1982), já no tempo da escravatura os negros se reuniam no mato para louvar Nossa Senhora do Rosário.

Rubens Aparecido, ex-secretário da Irmandade, afirma que cerca de doze mil pessoas ocupam a área central da cidade, onde se localiza a Igreja do Rosário, no dia da Festa, alterando significativamente a dinâmica cotidiana local.

Segundo Bourdieu (1982), os rituais em sua concepção têm uma eficácia simbólica de dar sentido à vida das pessoas, justificando sua existência. Assim, os participantes da

Congada são investidos de status, sentimento de diferenciação, função social e poder que consequentemente agregam valor a vida numa sociedade que tende igualar a todos.

A vida ritual, de acordo com Da Matta (1997), não precisa ser necessariamente coerente, pode conter elementos que se expressam de modos diversos e se diferenciam na interpretação e atualização da estrutura social. Portanto as observações não são feitas somente para descrever o que não é conhecido e por isso se torna exótico, mas com o intuito de se procurar compreender como se dão os fatos sociais engendrados nestas manifestações. Neste sentido o ritual é um acontecimento altamente compatível com o mundo e a vida diária das pessoas que o praticam.

Objetivo

O objetivo deste estudo foi analisar o canto do congadeiro e a organização da festa a partir dos protagonistas da congada. Deste modo, esta pesquisa não pretendeu apenas descrever a Festa como prática social de um grupo, mas perceber como o ritual da Congada pode ser um fator estruturante na vida destas pessoas.

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste trabalho foi realizado o levantamento de bibliografia geral e específica sobre o tema tratado bem como a definição das unidades e categorias de análise que orientaram a coleta de dados. Também foi feito um levantamento documental em fontes como Ternos da Congada, Prefeitura Municipal de Uberlândia, cadernos de campo, acervo pessoal dos congadeiros, registros em vídeos e fotografias. E foram desenvolvidas pesquisas de campo em festas da congada e em terreiros de Umbanda, os quais possibilitaram a análise dos versos dos congadeiros. Além de observações registradas em diários de campo realizei diversas conversas informais com os congadeiros em outros tempos e espaços que não os das festas.

Cantando e Organizando a Festa

A Congada, entendida como um ritual se constitui de momentos onde as relações de sociabilidade são estabelecidas de diversas formas e em diferentes momentos. A Festa começa a ser preparada com dois meses de antecedência, esta preparação é denominada campanha onde os ternos percorrem as ruas da cidade tocando e cantando em direção a casa ou instituição onde será realizado o leilão. O dinheiro arrecadado nos leilões com a venda das prendas ajuda nas despesas da festa, os ternos também aceitam doações de alimentos que propiciam a realização do farto almoço servido no dia da Festa no quartel, espaço designado

pelos congadeiros para guardarem os instrumentos, realizarem leilões, ensaios, reuniões. Estes quartéis podem ser casas, quadras de esporte e até mesmo terreiros de umbanda e candomblé.

Todo este sistema festivo denota também, um sistema inicial de trocas entre as pessoas que moldam o cenário das festas populares no Brasil. Sendo que nas festas religiosas, neste caso a Congada, através de elementos como a brincadeira, o improvisado, o passo da dança elaborado, as prendas, o estandarte de cores variadas, o desafio lançado ao outro por meio do verso cantado, a fé, gestos de devoção, alegria, tristeza e ruptura a Festa se configura como uma seqüência de atos codificados onde existe o dar, receber, retribuir, obedecer, participar, cumprir o papel. No ritual troca-se o sorriso do dançador pelo prestígio, o esforço de corpos e a penitência pela benção, o investimento na elaboração da dança, da roupa, da música pelo reconhecimento do poder. Obedecem ao capitão, aos mais velhos, aos pais e mães de santo, ao apito do mandante (BRANDÃO, 1989).

No dia da festa, ponto culminante do ritual, os grupos de Congada, ternos, fazem alvorada pela manhã, rezam e se organizam, para irem para a porta da Igreja do Rosário. As pessoas que fazem parte dos ternos encontram-se nos seus quartéis cada grupo tem seu próprio quartel - depois de se encontrarem seguem em cortejo até a porta da igreja.

Assim, um grupo de praticantes da Congada não é apenas um simples agrupamento de pessoas capazes de tocarem seus instrumentos e cantarem suas músicas, enquanto executam passos de uma coreografia. A partir de um contato mais aprofundado com a prática da Congada é possível construir sobre esta manifestação a idéia de um sistema de símbolos e de relações muito mais ordenado do que poderia parecer numa primeira e única observação (BRANDÃO, 1985).

As festas da Congada realizam uma variedade de rituais que são constantemente reinventados, reelaborados de acordo com as demandas sociais e simbólicas de grupos que integram as práticas populares na cidade.

A Congada, vista como uma experiência humana constrói diferentes arranjos de sociabilidades, trabalhos, até mesmo entretenimento que podem parecer exóticas ou estranhas ao observador de fora, visto que esta prática assim como o carnaval e o futebol alteram as regras cotidianas que “imprimem” ritmo à cidade, a paisagem urbana é notadamente ressignificada pela variedade simbólica que estas práticas possuem (TOLEDO, 2000).

É, portanto, relevante procurar compreender as sensações que estes elementos despertam no âmbito do espaço que a Festa ocupa: as praças, as ruas do centro, pois os transeuntes e moradores do espaço central, onde culmina o ritual da Congada, são inevitavelmente tomados por sua multiplicidade de símbolos.

Deste modo, os acontecimentos da Congada não se limitam apenas à Festa na porta da Igreja, mas seus rituais de preparação, seus trabalhos para a realização desta Festa transbordam para toda a cidade e dialogam direta ou indiretamente com outras instituições é o que acontece com as práticas culturais nos grandes centros urbanos. A Festa da Congada é um espaço, um ritual, um acontecimento onde o congadeiro ouve e fala sua própria língua (MAGNANI, 2003).

O canto do congadeiro denota aspectos de sua história na cidade e na Congada, sua condição de negro, suas posições em relação ao poder público, sua condição sócio econômica, sua fé nos santos católicos e ao mesmo tempo nos orixás e pretos velhos (SILVA, 2005).

A Festa é uma espécie de viagem, onde participando dela vai-se a outros lugares que a própria Festa simbolicamente define, reescreve: sujeitos, cerimônias e símbolos, assim é que se pode perceber uma mistura de contrários momentos que se fundem num só: o toque do sino da igreja, o dançar do festeiro ou brincante, o tocar do tambor, o branco, o negro, a criança, o velho, o indivíduo que festeja a si mesmo por meio do grupo, pois ele é parte daquilo que se festeja (BRANDÃO, 1989).

A Festa da Congada em Uberlândia traz em si características comuns às festas e as suas práticas rituais que são desencadeadas em processos de contínua formação e transformação. Estas transformações levam às recomposições e diálogos que mediam e fundem origens diferenciadas, numa constante mudança e reconfiguração de acordo com as demandas sociais e simbólicas. Como já dito, a Festa da Congada vêm se mostrando como fator estruturante na vida das pessoas que a praticam.

Os fatos dramáticos, coletivos e com estruturação como a Congada, exigem para que se concretizem a existência de personagens que por meio dos papéis que representam tornam possível a transmissão de mensagens, sendo estas novas ou menções aos fatos próximos ou distantes (RABAÇAL, 1976).

Como já foi dito, a Congada em Uberlândia é uma prática social legítima de um grupo. Sabendo que por meio desta manifestação as pessoas demonstram aspectos que constituem suas formas de estabelecer relações, seus modos de vida, seu sistema de organização, seu modo de pensar e praticar diversos elementos como a fé, a relação com o outro, as gerações, apropriação de espaços urbanos é importante que se valorize esta prática como objeto de estudo pertinente ao entendimento da história e do cotidiano das pessoas que fazem parte desta prática. É importante ressaltar ainda que, por meio de estudos destas manifestações populares é possível conhecer um pouco sobre a cultura popular no país, não apenas como

folgado ou espetáculo, mas como algo que se dinamiza e se modifica e continua sendo um elemento importante na formação de identidades de grupos e indivíduos.

Por isso, o que importa não é somente o reconhecimento e o registro da diversidade cultural, mas a busca dos significados dos comportamentos e práticas que são experiências humanas de sociabilidade, de trabalho, de entretenimento de religiosidade que podem parecer estranhas, exóticas ou perigosas quando seus significados são desconhecidos (MAGNANI, 2003).

A tradição da congada é passada de geração a geração de forma predominantemente oral. O que diversifica, até mesmo de região para região, a maneira de dançar, de cantar, de tocar o instrumento. Essa diversidade de entendimento da própria manifestação acaba por dinamizar o processo mantenedor dessa tradição no cenário atual. É necessário entender a congada inserida num contexto contemporâneo, assistindo às modificações e adaptações como fatores que a ajudam a se manter pertinente no cenário atual.

A oralidade presente na festa, a transmissão da cultura, está colocada na maneira como os congadeiros se expressam no dia da festa cantando suas músicas, compondo seus versos. Entretanto, a identidade dos atores desta festa é construída também por outros elementos expressivos além dos versos cantados. Está presente no ritmo, na dança, nas cores e também na forma de absorver e adaptar elementos da indústria cultural como as músicas de Roberto Carlos, Ivete Sangalo e Padre Marcelo, ou a conhecida “Oh! Minas Gerais”, citada na introdução, de José Duduca de Moraes e Manoel de Araújo. Estas expressões da indústria cultural inseridas na tradição, podem ser entendidas como referências ao contexto no qual ocorre a congada. (SILVA, 2005).

Na festa da congada de Uberlândia pode se perceber a diversidade de cores, sons, músicas que compõem este ritual no qual os ternos neste dia cantam e dançam em louvor a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Estas diferenças fazem com que num ambiente comum a estes dançadores devotos, cada terno traga para a rua suas características particulares. Segundo Jeremias Brasileiro os ternos são grupos de dançadores que se dividem em vários estilos de acordo com a origem dos primeiros fundadores e da tradição familiar.

Mãe do Rosário venha ver o meu povo

Pra não machucar aruê

Pelo caminho enfrentei batalha

Venci a guerra e consegui chegar

Chega devagar aruê

O marinheiro acabou de chegar

É o marinheiro aruê

*Que acabou de chega, oh!*³

Cada terno apresenta ainda características específicas que compõem a diversidade. As cores, as bandeiras, os estandartes, o ritmo, os adereços, as capas, bastões e o nome que os diferencia dentro de uma mesma nação⁴. A afirmação que os cantadores trazem nos versos de pertencerem a um determinado terno é carregada de um sentimento de fidelidade, certeza e até mesmo de identidade. Fazer parte de um terno significa ser pertencente a um grupo e isso faz com que ele cante a certeza de fazer parte de um terno afirmando sua identidade dentro da congada.

Na campanha, descrita anteriormente, os ternos percorrem as ruas da cidade em direção à casa onde será realizado o terço e o leilão batendo suas caixas. Os leilões acontecem para que os ternos possam arrecadar verba para ajudar na realização da festa. Leiloam-se prendas como roupas, comida, cestas básicas estas prendas variam de acordo com as doações que são feitas.

Os leilões são realizados em diferentes locais de acordo com os convites feitos para os ternos, independentemente de fazerem parte da comunidade congadeira. Acontecem também na igreja nos dias que antecedem a festa, onde pelo menos dois ternos são responsáveis pelo leilão a cada dia, cumprindo a novena do programa da festa elaborado pela igreja. Em leilões na universidade e na casa de intelectuais que convidam algum terno, são leiloados livros, cds e discos. Na Universidade Federal de Uberlândia por exemplo aconteceu em 2003 um leilão do terno de congo Sainha e Moçambique Pena Branca organizado pela coordenação do curso de artes cênicas no qual as pessoas que receberam os ternos eram alunos e professores.

O que é arrecadado nos leilões contribui para a preparação das roupas, instrumentos adereços e também para a realização do almoço no dia da festa. Os ternos recebem também uma pequena subvenção da prefeitura para ajudar a custear os gastos. Outras ações que visam arrecadar algum dinheiro também são feitas pelos ternos como feijoada com apresentações culturais, bingos, rifas, pois é grande o custo de cada terno.

No segundo dia de festa, na segunda feira, os ternos voltam a percorrer as ruas da cidade passando nas casas e agradecendo as doações feitas. Também visitam casas de pessoas

³ Verso cantado pelo marinheiro de Nossa Senhora do Rosário, capitã Maria Aparecida Martins.

⁴ Segundo Jeremias Brasileiro, pesquisador da congada em Uberlândia, o termo Nação designa o agrupamento de determinados ternos com as mesmas características como ritmo das batidas e os passos das danças em Uberlândia existem as seguintes nações: congo, catupé, moçambique, marinheiro e marujo.

que fizeram promessas, bem como homenageiam as autoridades da Irmandade e do poder público. As visitas são feitas às famílias, pessoas e instituições que ajudaram de alguma maneira o terno. Geralmente as famílias que ajudam tem alguma promessa a cumprir. Neste momento do ritual os ternos tocam e cantam músicas de agradecimento e de devoção a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. As músicas que falam das visitas também são cantadas quando os ternos vão às casas realizar os leilões.

Quando os ternos chegam à porta da igreja de Nossa Senhora do Rosário se organizam para passarem em frente à igreja dançando, tocando e cantando no microfone seus cantos de louvação. Os ternos criados recentemente há menos de três anos ainda não podem cantar no microfone, pois cantar no microfone significa se fazer ouvir em meio a uma diversidade de músicas que se misturam no cenário da festa, ou seja, ganhar posição de destaque. Neste momento os cantos são de louvação, pedidos de benção e proteção, e ainda se pode ouvir os cantos que juntamente com a louvação dizem também o nome do terno. Em pesquisa de campo pode-se perceber que quando os ternos passam na porta da igreja, eles cantam músicas que falam de chegada da festa, pedem proteção para o terno e para a festa, cantam hinos referentes à igreja, cantam a emoção de poderem estar louvando Nossa Senhora do Rosário e São Benedito.

Na festa da congada de Uberlândia percebe-se muito claramente o ritmo afro-brasileiro nos tambores tocados pelos devotos de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Os instrumentos utilizados são em sua maioria percussivos: maracanã, repilique, patangoma, girigungas também chamadas de gungas. Mesmo o terno de congo Sainha que tem instrumentos harmônicos na sua formação como viola, violão também emite o som dos tambores.

Muniz Sodré (1942) afirma que contrariamente a música ocidental, o ritmo africano possui a medida de um tempo homogêneo, no qual se é capaz de voltar continuamente sobre si mesmo. Ou seja, o ritmo das músicas negras, aqui em especial as batidas dos congos, moçambiques, catupés, marinheiros e marujos, faz com que o negro reavive sua memória, e faça com que sua tradição permaneça.

O importante é perceber as várias perspectivas que possibilitam o olhar histórico, não excluir nem uma nem outra, mas perceber aspectos de como o discurso histórico oficial também está no canto do congadeiro, mas não é o único. Ai também se dão as questões de tensão e contradições, o congadeiro se apropria do discurso oficial forjado nos grandes marcos enaltecendo a classe hegemônica no caso da abolição a princesa Isabel, para cantar que é livre de uma escravidão que foi abolida por uma princesa que se tornou uma heroína

histórica, um marco na História Oficial contada nos livros. A alusão à História Oficial está também no nome do terno como por exemplo o terno de moçambique Princesa Izabel, ou seja a figura do herói forjado na História Oficial está presente no canto do congadeiro, por que é esta a História ensinada nas escolas e até mesmo passada de geração a geração. O indivíduo é levado a se organizar no tempo histórico por meio dos grandes marcos da História factual.

Porém, o congadeiro portador de tradição não se limita a contar apenas os fatos históricos de uma maneira alegre pelo fim da escravidão.

O congadeiro tem consciência de que vive numa sociedade que o explora e o exclui. Essa exploração é cantada de uma maneira que mostra a consciência coletiva de um grupo que, apesar de cantar a abolição da escravidão, sabe que a exploração não acabou, está viva e é vivenciada a cada dia na sociedade por esses negros que no dia da festa cantam sua condição de negros explorados.

Tenho muita pena

Tenho muita dó

Cacunda de nego é mulambo só

*Olêle, lê, lê é mulambo só*⁵

É pertinente observar a existência de uma via de mão dupla ou múltipla que dialoga sempre. A História Oficial é cantada nos versos da congada, é cantada também com uma consciência da exploração e do preconceito cantados nesta manifestação popular religiosa. Portanto aqui não se pretende excluir perspectivas e visões diferenciadas de abordagem do assunto, mas mostrar as contradições, tensões, e como esta multiplicidade se dá no cenário da congada apontando caminhos que vem e vão e não são inertes, não indicam apenas uma direção.

Considerações Finais

Então, é importante perceber as várias perspectivas de se analisar e reconhecer os sujeitos históricos e ainda, a dinamicidade e multiplicidade de olhares que acabam por formar os campos de resistência. É justamente nessa diversidade de possibilidades de entendimento, tensões e contradições existentes nos processos históricos e também na cultura popular que se fazem possíveis os diálogos e a dinâmica histórica. Os temas encontrados nas canções podem ser entendidos como variações e adaptações feitas pelos congadeiros na tradição. Existe uma

⁵ Verso cantado pelo Terno Moçambique de Belém.

função ritual, como se denominou anteriormente, que estrutura a festa e os temas atualizam, contextualizam, a tradição. Estes versos criados com variações e adaptações dizem respeito ao contexto da festa. Burke (1989) fez um estudo sobre o processo de composição na cultura popular, e sobre os processo de variação aqui mencionado ele diz que

Em suma, o apresentador tradicional não era um simples porta voz da tradição, mas não estava livre para inventar o que quisesse. Ele não era “apresentador” nem “compositor” no sentido moderno desses termos. Ele fazia suas variações pessoais, mas dentro de uma estrutura tradicional.⁶

A cada estória contada o receptor agrega opiniões, valores e ao contá-la à um outro a estória já estará imbuída de novas nuances e de citações. A tradição é anterior a seus portadores, portanto as variações e adaptações ocorrem para que a tradição não seja anacrônica e distante. Segundo Burke, estudos modernos sobre os portadores de tradição sugerem que alguns são “fieis na incompreensão”, ou seja, conservam frases mesmo sem entenderem seu significado, enquanto outros sentem-se livres para reinterpretá-las a sua forma. Na maioria dos casos estes portadores de tradição não decoram a cantiga ou a estória mas recriam-na a cada momento de apresentação, e esse procedimento permite as inovações.

Mesmo sendo uma festa organizada e realizada com a igreja encontra-se influências de umbanda e candomblé nesta manifestação da religiosidade popular revelada em ritmo, dança e versos. A festa da congada em Uberlândia nos mostra em sua gama simbólica relações próximas com as religiões afro-brasileiras a umbanda e o candomblé. Pode-se afirmar isto por meio dos versos que são cantados. Estes versos contém palavras oriundas da Umbanda e candomblé como preto velho, sereia e Xangô.

*Oh! Bate bumbo aruanda de Xangô
Mas lá na mata cachoeira balanço
Mas lá invem Nossa Senhora brasileira
Carregando no braço seu boclero de flô⁷*

Quando observamos alguma manifestação tradicional, neste caso a congada, percebemos uma mistura de elementos provenientes de práticas diferenciadas como no caso do canto aos orixás numa festa católica. Pois bem, alguns autores como Nestor Garcia Canclini nos aponta a idéia de hibridismo cultural mostrando que os elementos se fundem

⁶ BURKE, Peter. A cultura popular na idade moderna. São Paulo. Cia. das Letras, 1989.

⁷ Verso cantado pelo Moçambique Pena Branca, capitão Luis Carlos Miguel.

formando novos e ressignificando a tradição, criando algo novo mas não podemos deixar de mencionar as críticas que esta teoria vem sofrendo a respeito do nome híbrido, conceito da biologia, que nomeia os seres oriundos de espécies diferentes entre si e por sua vez são estéreis. Pensando a partir deste viés, é complicado caracterizar algo que provém de uma manifestação viva e dinâmica como algo estéril incapaz de gerar elementos novos. Ainda seguindo os estudos de Canclini (1998):

As investigações mais complexas dizem que o popular se coloca em cena não com essa unidirecionalidade épica, mas com o sentido contraditório e ambíguo dos que padecem a história e ao mesmo tempo lutam nela, dos que vão elaborando, como numa tragicomédia, os passos intermediários, as astúcias dramáticas, os jogos paródicos que permitem aos que não têm possibilidade de mudar radicalmente o curso da obra, manejar os interstícios com particular criatividade e benefício próprio.⁸

Nesta mesma idéia, porém com apontamentos um pouco diferenciados alguns autores nos chamam a atenção para o termo culturas brasileiras, ou seja, a existência de mais de uma cultura, a circularidade cultural a mistura que refaz e ressignifica permanentemente os modos de viver em sociedade, ou seja, a cultura de um povo. Deste modo Alfredo Bosi (1994), estudioso da cultura ou das culturas brasileiras salienta que:

Estamos acostumados a falar em “cultura brasileira”, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que uma tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes. Talvez se possa falar em “cultura bororo” ou “cultura nhambiquara” tendo por referente a vida material e simbólica desses grupos antes de sofrerem a invasão e a aculturação do branco. Mas depois, e na medida em que há frações no interior do grupo, a cultura tende também a rachar-se, a criar tensões, a perder a sua primitiva fisionomia que, ao menos para nós, parecia homogênia.⁹

Assim, podemos perceber a preocupação dos autores em mostrar as diferenciações, tensões e variadas formas e situações de se analisar e perceber os elementos que compõem as tradições das culturas brasileiras. Esta preocupação também existe no sentido de nos atentarmos para a dinâmica presente na cultura popular de modo que, as festas, danças,

⁸ CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. 2ªed. São Paulo: EdUSP, 1998.

⁹BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: MENDES, D.T. **Filosofia da Educação Brasileira** 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

cortejos, cantos, poesias, rituais religiosos, enfim tudo que pauta nossa vivência em sociedade não é anacrônico ou segue um padrão rígido e imutável mas, é nesta circularidade das culturas que se fazem e refazem os modos de vida das pessoas e levando em consideração que cultura é também o modo como o homem se coloca na sociedade em que vive, percebemos que, segundo Hobsbaw é possível diferentes interpretações históricas sobre o mesmo evento, e que muitas vezes tradições que parecem ou são consideradas antigas, são bastante recentes podendo ser inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas.

Portanto, a análise da festa pautada nos versos, nos leva a perceber a flexibilidade e a capacidade de adaptação da cultura popular em agregar novos elementos para que seja sempre viva e dinâmica. Por se tratar de uma cultura oral, é importante perceber também o contexto no qual ela se insere pois se sabe que o discurso oral retirado do seu contexto perde sua força e credibilidade. E assim, percebe-se que as músicas da congada, englobam temas que contam sobre o contexto do ritual e também temas que perpassam a relação com a fé a função ritual, mostrando a voz ativa do congadeiro na contemporaneidade falando de situações atuais de preconceito e ainda lembrando a escravidão que ajudou a construir esta visão preconceituosa.

Durante o trabalho se apresentaram outras possibilidades e perspectivas de tratar e analisar o tema como a semiótica, e a comparação com músicas de outras manifestações populares como por exemplo o Jongo. Porém, neste momento optei por deixar de focar o olhar para estas outras possibilidades de análise apresentadas. Mas devo ressaltar que as semelhanças encontradas, numa primeira análise ainda não direcionada a esta perspectiva, entre a congada e o jongo incitaram minha curiosidade para uma pesquisa direcionada e focada na busca de aspectos comuns às duas manifestações essa curiosidade se reforçou quando li o depoimento de uma jongueira de Guaratinguetá registrado no cd Batuques do Sudeste do Grupo Cachuera-SP (2002) a respeito das músicas cantadas no jongo:

Os escravo num podia comunicá com ninguém, eles entrava na senzala é que eles ia participá um com o outro. Então no meio eles fazia a roda de jongo e ali cada um cantava o jongo falando o que queria falá pela canção. Dai um entendia o que tinha que sê feito. As vezes o que se passo no dia o que ia acontecê. Então um já avisava o outro. E era por meio do ponto de jongo que era comunicado as coisa.¹⁰

¹⁰ Depoimento de uma jongueira de Guaratinguetá retirado do encarte do cd Batuques do Sudeste do grupo Cachuera São Paulo – SP.

Assim, a partir dos versos cantados pelos congadeiros, podemos concluir que estes cantam sua fé mas não só ela, visto os temas transversais analisados neste trabalho. E ainda, podemos visualizar uma estrutura da festa a partir da música, confirmando o que José Jorge fala em sua análise da congada do Vale do Jequitinhonha: a música verdadeiramente pauta os acontecimentos da festa. Com isso ao considerar a perspectiva deste trabalho a análise dos versos é, um meio pelo qual a história da congada e dos sujeitos que a compõem, pode ser compreendida.

Por isso ao final deste trabalho, compartilhando da idéia de José Carlos da Silva (1999) é louvável citar que:

Interpretar a festa como mero ritual de inversão de papéis sociais parece pouco, trata-se de um ato simbólico de re-fundação da identidade coletiva do grupo através do ato ritual, cujo sentido não se limita aos festejos em torno da Igreja do Rosário, mas diz respeito à algo mais profundo e que relaciona-se com a busca do grupo em não se diluir na história. Para tanto criam-se formas culturais que re-significam a experiência social que é ao mesmo tempo histórica no sentido em que diz respeito ao antepassado e à tradição, mas que é ao mesmo tempo contemporânea, pois diz respeito à inserção de um grupo que se percebe como segregado e diferenciado e que por isso precisa reconhecer-se e afirmar-se enquanto coletividade negociando as práticas e os sentidos relativos à sua existência.¹¹

*Que despedida triste eu vou fazer agora
 Mas que despedida triste eu vou fazer agora
 Oh que despedida triste que até meus olhos chora
 Oh que despedida triste que ate meus olhos chora
 Donos da casa não quer que eu chore
 Mas agora eu vou chorar
 Donos da casa não quer que eu chore
 Mas agora eu vou chorar
 Adeus dono da casa, adeus todo povo
 Até para o ano se Deus quiser
 Adeus eu tenho fé
 Até para o ano se Deus quiser
 Ai meu Deus eu tenho fé¹²*

¹¹ SILVA, José Carlos Gomes da. **Negros em Uberlândia e a construção da congada**: um estudo sobre ritual e segregação urbana (1940-1970). Uberlândia, UFU- FAPEMIG 1999.

¹² Verso cantado pelo congo Camisa Verde, capitã Maria do Rosário de Fátima Nascimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita de Cássia. **Festa à brasileira**: sentidos de festejar no país que “não é sério”. São Paulo: e-Books Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira**. In: MENDES, D.T. **Filosofia da educação brasileira**. 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Cultura na Rua**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **A festa do Santo Preto**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. 2ªed. São Paulo: EdUSP, 1998.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Os sentidos do espetáculo. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, vol.45, 2002.

DA MATA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GRUPO CACHUERA. **Batuques do sudeste**. São Paulo, 2002. 1 CD.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura popular e lazer na cidade. 3ªed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 2003.

MEMÓRIA DO CONGADO. Uberlândia, 2004. 1 CD.

PEIRANO, Mariza. **O dito e o feito**: ensaio de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

RABAÇAL, Alfredo João. **As congadas no Brasil**. São Paulo: Secretaria da Cultura Ciência e Tecnologia, Conselho Estadual de Cultura, 1976.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Negros em Uberlândia e a construção da congada**: um estudo sobre ritual e segregação urbana. (1940-1970). Uberlândia (Relatório FAPEMIG), 1999.

SILVA, Vivian Parreira da. **A tradição cantada - a congada de Uberlândia por meio dos versos registrados no projeto: congado um espetáculo popular cultura do povo - Uberlândia 2000**. Uberlândia (monografia de graduação - História) - UFU, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Samba o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

O TURISMO E A IDENTIDADE CAIÇARA NO MUNICÍPIO DE ILHABELA

Silmara E. A. de Campos (mestranda PPGE/UFSCar - CAPES; SPQMH/NEFEF-UFSCar)

Resumo

Este estudo trata do turismo e a construção da identidade caiçara no município de Ilhabela, aqui entendidas como práticas sociais e, portanto, como práxis humana que se dão no contexto do mundo através das relações entre pessoas, desenvolvidas com certa finalidade e em certo espaço e tempo. Metodologia: revisão bibliográfica, análise de documentos e observações. Dados coletados destacados: turismo chegando cada vez mais perto das comunidades tradicionais; sobrevivência caiçara a partir da pesca dificultada; comunidades tradicionais, com facilidade de acesso influenciado pelo turismo; saberes caiçaras rejeitados por membros da comunidade; área urbanizada do município apresentada, por alguns, como modelo de sucesso e bem viver, provocando assim o êxodo de algumas famílias para ela; as propriedades cercadas/muradas existentes nas comunidades não pertencem a famílias caiçaras residentes no local; presença de quintais comunitários; resistência à presença e atuação da Prefeitura Municipal.

Palavras chaves: turismo; identidade; práticas sociais; processos educativos.

Introdução

O interesse sobre a influência do turismo sobre comunidades caiçaras do litoral norte paulista já vem de algum tempo, mas foi em 2004 que efetivamente iniciei a elaboração de um estudo sobre o tema acima citado.

Tal interesse associado à minha curiosidade em compreender a vida cotidiana caiçara e o que é ser caiçara, deu origem ao projeto de dissertação de mestrado **Ser caiçara: processos educativos envolvidos na formação da identidade**, por mim desenvolvido atualmente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Metodologia de Ensino (Linha: Práticas Sociais e Processos Educativos) da Universidade Federal de São Carlos.

Este estudo trata da questão turística e a construção da identidade caiçara no município de Ilhabela.

De acordo com Sant'Anna (1995) as cidades revelam e afetam os corpos de seus moradores e, tanto corpo como cidade guardam em seu modo de ser e aparecer, os traços desta relação, posto que há um trânsito ininterrupto, sempre em via dupla, entre os corpos e o espaço urbano, entre o gesto humano e o concreto.

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infundáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia mas, ao mesmo tempo, escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza

daquela realizada pelos homens: na verdade, um corpo é sempre “biocultural, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual” (SANT’ANNA, 2001, p.3).

Observando a história de uma cidade e sua relação dialética com as pessoas pode-se perceber que os corpos cidadãos considerados diferentes do padrão idealizado por aquela sociedade, foram/são excluídos ou segregados da vida das cidades. Isto nos permite afirmar que o espaço físico destinado a determinado grupo apresenta-se relacionado com o espaço que a sociedade a que pertence lhe atribui.

Falando de práticas sociais e processos educativos com relação à identidade

Na atual sociedade de consumo tende-se transformar tudo em mercadoria, inclusive o trabalho, a educação, o lazer e o turismo, aqui entendidos como práticas sociais e, portanto, como práxis humana que se dá no contexto do mundo através das relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas com certa finalidade e em certo espaço e tempo; e que tais pessoas ou comunidades são capazes de repassar conhecimentos e tradições, suprir necessidades de sobrevivência material e imaterial, pensar e refletir de maneira abrangente sobre a situação de vida, inclusive propondo e executando transformações para garantir direitos ou corrigir distorções.

Inerentes e decorrentes de toda e qualquer prática social temos os processos educativos, conforme Silva et al (2007). Nas práticas sociais as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida, portanto, não apenas em situações escolarizadas, mas também nestas.

Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar (SILVA et al, 2007).

Também para Merleau-Ponty (1996) os processos educativos ocorrem o tempo todo, pois homens e mulheres *estão-ao-mundo-sendo*, aprendendo com o outro na experiência ao mundo. No que se refere à consciência, o autor diz que nossa consciência de nós mesmos não pode ser simplesmente a notação de acontecimentos psíquicos. Para o sujeito não basta ter uma consciência que ele está em uma prática social, mas ele tem que “existir” nessa prática social.

Tanto para Merleau-Ponty (1996) quanto para Freire (1997), o ser como sujeito histórico transforma e é transformado pelas práticas sociais.

Se os seres humanos não tivessem virado capazes, por causa, entre outras coisas, da invenção da linguagem conceitual, de optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo, de sonhar; se não tivessem tornado capazes de valorar, de dedicar-se até ao sacrifício ao sonho por que lutam, de cantar e decantar o mundo, de admirar a boniteza, não havia por que falar da impossibilidade da neutralidade da educação. Mas não havia também por que falar de educação. Falamos em educação porque podemos, ao praticá-la, até mesmo negá-la. É o uso da liberdade que nos leva á necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros. (FREIRE, 1997, p.69).

É estreita a relação mantida entre corpo, identidade e cultura, haja vista que um não existe sem o outro. Todos trazem consigo um processo que vem se desenvolvendo renovando-se. A Motricidade Humana aponta para uma análise integral do homem através de sua própria cultura, pois cada movimento possui em si um significado marcado por uma referencia cultural de cada povo. Portanto, não podemos imaginar um ser humano que não seja fruto da cultura e também não podemos imaginar um corpo natural, não cultural. Portanto, qualquer adjetivo que se associe ao corpo é fruto de uma dinâmica cultural particular e só faz sentido num grupo específico.

O ser humano só chegou ao seu estágio atual de desenvolvimento devido a um processo cultural, de apropriação de comportamentos e atitudes que, inclusive, foram transformando o seu componente biológico. Não é possível desvincular homens e mulheres da cultura. (DAOLIO, 1995).

Devo explicitar que entendo que ao mesmo tempo em que o ser humano *decorre* da cultura, ele também a *produz* e é somente através do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1996) que tal se dá. Nas palavras de Sérgio (1996):

Ora, é evidente que o corpo humano não é o que a fisiologia descreve, nem o que a anatomia desenha, nem o que a biologia, em suma, refere. Porque o corpo é a materialização da complexidade humana. (...). De facto, ninguém **tem** um corpo. Há ma distância iniludível entre mim e um objecto que possuo: posso deitá-lo fora, sem deixar de ser quem sou. Com meu corpo não sucede o mesmo: sem ele, eu deixo de ser quem sou. Por isso, o meu corpo não é **físico**, no sentido cartesiano do termo, não é **Korper**, mas o fundamento de toda a minha existência da minha própria subjetividade, o **Leib**. (p. 125)

Para Sérgio (1996), a educação refere-se à totalidade do ser e esta (a educação) é condição *sine qua non* de progresso e desenvolvimento. O ser humano é um resultado do ato educativo, não só institucionalizado, pois cada um é criador de si.

De acordo com Toro e Carbo (s/d):

El objeto de estudio de la ciencia de la motricidad humana es la acción humana en toda su amplitud como un fenómeno de amplitud y trascendencia, como realización personal, como construcción de identidades locales, el movimiento como transmisor de cultura viva, es por ello que acción motriz no se diferencia y se relaciona íntimamente con cultura. (Toro, Fernández, 2002). Pues desde la motricidad como impresión de la corporalidad es que se habita y se construye el mundo, la cosmovisión y la cultura. (p. 26-7)

Nilma Gomes (1995, p. 39), citando Novaes, diz que a identidade não é inata, mas sim construída em um determinado contexto histórico e social e que a identidade aparece como recurso para a criação de um nós coletivo, que se refere a uma igualdade, que ainda que não possa ser verificada efetivamente, torna-se um recurso indispensável ao nosso sistema de representações, pois é “...a partir da descoberta, reafirmação ou criação cultural de suas semelhanças que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto.”

...ela envolve os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. A referida autora ainda nos diz que esse **nós** coletivo que é evocado, essa identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando “(...) um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (...). A ênfase na diferença é realizada em uma complexa dimensão política. Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e efetivação de um **nós** coletivo que implica na tentativa de diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político. E esse trabalho envolvendo semelhanças e diferenças propicia a articulação entre poder e cultura, pois “(...) é exatamente no domínio da cultura que estes grupos (sejam mulheres ou índios) resgatam sua autonomia e reafirmam a sua diferença, (NOVAES citado por GOMES, 1995, p.40).

As formas de classificação produzidas e utilizadas pela sociedade são feitas sempre a partir do ponto de vista da identidade e tais classificações significam, neste caso, hierarquizar e aquele que detém o privilégio de classificar também detém o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, pela qual um dos termos recebe um valor positivo, e o outro, negativo. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias. O processo de produção da identidade oscila entre os processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade e os que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. A identidade tende para a fixação, entretanto esta tendência é uma impossibilidade.

Existem movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade: diáspora, cruzamento de fronteira, nomadismo e de maneira indireta as metáforas da hibridização, da miscigenação, etc (SILVA, 2000).

Resumindo, o entendimento de identidade que guia este estudo é o de que a identidade não é uma essência, ou um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura; não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Com estreitas conexões com relações de poder, a identidade é uma construção, um ato performativo, instável, contraditório fragmentado e inacabado, que se apresenta ligado a estruturas discursivas e narrativas e a sistemas de representação (SILVA, 2000).

O turismo como prática social de lazer

Atualmente, com o predomínio da lógica do consumo, o lazer tem sido muitas vezes tratado enquanto mercadoria, deixando-se em plano secundário suas características lúdicas, educativas e de desenvolvimento pessoal e social, o mesmo ocorrendo com uma das possibilidades de usufruto do lazer: o turismo, que muitas vezes, *consume* espaços, épocas, curiosidades e a própria comunidade local, sendo que tal consumo turístico pode se traduzir em degradação ou comercialização do ambiente e suas paisagens naturais, segregação social e espacial, afastando os moradores locais de muitos espaços, por vezes até mesmo de suas moradias originais, marginalizando-os em seu próprio território.

O desenvolvimento do turismo em meio a paisagens naturais pode trazer diversas vantagens à região onde se instala, tais como geração de empregos; promoção da preservação de recursos naturais, culturais e históricos; e o favorecimento do desenvolvimento de consciência ambiental (CAMPANHOLA e SILVA, 2002). Ao mesmo tempo, pode afastá-las em função da comercialização destas paisagens através da especulação imobiliária, da empregabilidade de pessoas externas à comunidade local (em geral decorrente da baixa qualificação dos moradores originais para atendimento ao público e do pouco ou nenhum investimento dos Grupos Empreendedores e/ou do Poder Público Municipal neste sentido), e da elevação dos preços de mercadorias e serviços na cidade ou região (CAMPANHOLA e SILVA, 2002; LUCHIARI, 2002).

Com o “avanço” do turismo nas regiões litorâneas (e em outras também), percebe-se o surgimento e o crescimento da especulação imobiliária que acaba por influenciar os modos de viver da comunidade local, muitas vezes até as “expulsando” de seu *habitat*; a reorganização e artificialização da natureza; criação de acessos facilitados às praias,

cachoeiras e nascentes visando à alta rotatividade das pessoas que, por outro lado, dificulta a criação de vínculos entre os visitantes e a população local, tornando o contato das pessoas com o ambiente e seus atores superficial.

Assim, se faz necessária atenção em relação ao fluxo cada vez maior de pessoas em busca de contato com paisagens naturais, pois no mesmo sentido tem crescido a privatização ou terceirização de tais paisagens, corroborando, segundo Luchiari (2002), para que empresas se encarreguem de construir e gerir os equipamentos turísticos e de lazer, transformando essas áreas em parques particulares destinadas exclusivamente à obtenção de lucro. Mesmo as modalidades de turismo de natureza que aparentemente estão mais próximas de uma concepção de sustentabilidade são, por vezes, limitadas pelas estratégias de mercado e políticas públicas que tomam a natureza como uma mercadoria valorizada, tornando áreas naturais de exclusivo uso das elites econômicas.

Em contraponto a este tipo de visão exploratória acima caracterizada, tem-se discutido a alternativa do turismo sustentável, a qual, de acordo com o documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo” (BRASIL, 1994), elaborado pelo Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR) em conjunto com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), trata-se de:

... um segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista através da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações envolvidas. (p.19).

Mesmo eventuais setores da comunidade (local ou externa) que tenham visão exploratória de lucro devem levar em consideração, através de programas de políticas públicas voltadas à temática do lazer e do turismo, que a degradação do ambiente (atributos naturais e autênticos) reduzirá consideravelmente a demanda de turistas/visitantes e, conseqüentemente, as possibilidades de retorno financeiro.

Trigo (2000) apresenta que o turismo brasileiro cresceu muito nos últimos anos; cerca de 5 milhões de estrangeiros vieram ao Brasil e ainda, no turismo doméstico, tivemos a circulação de aproximadamente 38 milhões de turistas. Este crescimento resulta de:

motivações de lazer, negócios, cultura, religião ou saúde e que produz poderosos efeitos positivos ou negativos no meio ambiente, na economia e na sociedade dos países emissores e receptores de fluxos turísticos, nas comunidades locais e nas relações internacionais. (PEREIRA, 2000, p.12)

Atualmente expressiva parte da atividade turística se concentra em regiões litorâneas, mas não foi sempre assim. De acordo com Calvente (1997) a idéia de praias e mar como atrativos turísticos surgem a menos de dois séculos. “*Os europeus que aqui chegavam, até o século passado, traziam uma série de preconceitos com relação ao espaço litorâneo, sendo este visto como um espaço perigoso e objeto de repulsa*” (CALVENTE, 1997, p. 100)

Foi com o Romantismo que a praia passou a ser um local de encontros e contemplação para um número maior de pessoas. A partir daí, cresce o interesse de pintores, escritores e outros pelo litoral e surge o turista, o que massifica as práticas turísticas e de viagem (CALVENTE, 1997).

A praia deixa de ser um espaço de trabalho, desvalorizado (algumas sedes de fazenda chegaram a se construídas de costas para a praia, no próprio litoral norte de São Paulo), passando a apresentar um alto potencial turístico para os poucos turistas existentes, inicialmente, e, atualmente, para a grande quantidade de usuários da atividade.(CALVENTE, 1997, p. 100).

Este espaço turístico cria-se por meio de valores sociais que se difundem pelos meios de comunicação e publicidade e acabam impondo aos indivíduos representações deste espaço que enraizam-se fortemente nos interesses econômicos, ignorando que tal espaço freqüentemente já possui uma organização anterior (CALVENTE, 1997).

Atualmente é possível se observar os impactos desta “invasão” do turismo nas regiões litorâneas. Tal situação se dá com a construção e implementação de equipamentos hoteleiros e de lazer (para clientela de diferenciado poder aquisitivo), condomínios fechados, aeroportos, novas estradas, quiosques e outros pontos comerciais, concentrados, principalmente, na orla das praias. Frequentemente, grande parte de tais construções funcionam apenas como estâncias de veraneio ou em função delas. O aumento da prática do turismo nestas regiões estimula a especulação imobiliária e tudo isso acaba por influenciar os modos de viver da comunidade local, muitas vezes até as “expulsando” de seu *habitat*.

Em função do mercado turístico, a natureza é reorganizada e artificializada: no local das plantas nativas plantam-se flores coloridas, tratores passam pela orla da praia retirando a camada superior da areia para que esta fique com aspecto de limpeza, criação e facilitação do acesso a praias, cachoeiras e nascentes visando a alta rotatividade das pessoas, dificultando, inclusive, a criação de vínculos entre os visitantes e a população local, tornando superficial o contato das pessoas com o ambiente e seus personagens.

Dentre as regiões litorâneas, uma delas se destaca no mundo moderno como sendo de grande potencial turístico: as ilhas.

No mundo moderno, as ilhas invadiram os meios de comunicação sendo vistas como últimos redutos do mundo selvagem, lugares paradisíacos para novas descobertas, aventuras e lazer tranqüilo, configurando-se como um dos símbolos mais claros do exotismo. Turistas, fotógrafos, jornalistas, artistas e escritores, cada vez mais numerosos, respondem aos apelos da magia insular, viajando para pequenos pedaços de terra no oceano, à procura de fragmentos de um paraíso que se teria mantido intacto ante os avanços da História e da sociedade moderna. Na maioria das grandes agências de turismo, viagens às ilhas são também vendidas como mercadorias para lazer de clientes especiais (entenda-se de alta renda)... (DIEGUES, 1998, p.13).

Quando perguntamos “O que é uma ilha?”, a primeira resposta que costuma nos vir à mente é a que aprendemos à exaustão nas aulas de Geografia: porção de terra cercada de água por todos os lados. Esta definição, entretanto se apresenta insuficiente quando temos um olhar um pouco mais cuidadoso, pois através deste podemos perceber que o conceito das ilhas é construído histórica, econômica e socialmente.

As ilhas habitam nosso imaginário desde muito cedo e continuamente em casa, na escola, na TV, nos livros escolares, e em obras literárias. Atualmente, as imagens das ilhas apresentadas pelos meios de comunicação, como redutos paradisíacos ou selvagens, fazem com que grande parte dos turistas que vão a busca deste ideal de ilha, vejam seus habitantes como seres exóticos que integram a paisagem.

De acordo com Diegues (1997), a maioria destes viajantes esquece-se que “*O mundo insular é um símbolo polissêmico, com vários conteúdos e significados que variam de acordo com a História e as sociedades...*”(p.13), e imagina a população das ilhas como parte da paisagem. Além disso:

...Para eles, os ilhéus são simplesmente parte de um modo exótico e que vivem num outro tempo histórico, sem os problemas que afligem as populações das grandes metrópoles brasileiras. Para o pequeno grupo de privilegiados que começam a aderir ao ecoturismo, os ilhéus são vistos, freqüentemente, como perturbadores de uma ordem natural imaginada. (DIEGUES, 1997, p.3-4)

Ainda em Diegues (1998), além das representações simbólicas feitas pelos continentais sobre as ilhas, estas são territórios onde são exercidas práticas sociais e simbólicas dos e pelos ilhéus. Assim sendo, a ilha apresenta-se como:

...um espaço historicamente produzido e continuamente sacralizado por diferentes práticas simbólicas. É também um território produzido socialmente, dentro e fora da ilha, segundo ciclos e práticas econômicas que se alteram continuamente, ainda que, freqüentemente, num ritmo menos rápido que no continente. (DIEGUES, 1997, p.12-3).

O município de Ilhabela

O município de Ilhabela apresenta características bem específicas, principalmente por tratar-se de um arquipélago.

Ao contrário do representado pelos turistas (um paraíso tropical), o município é representado pelos ilhéus como território de práticas sociais, econômicas e simbólicas. Entretanto:

Esse seu território é hoje um território dividido (...). As praias não mais lhes pertencem e os ranchos de pesca, quando ainda existem, encontram-se encurralados, cercados por outros territórios, como marinas, que pertencem à gente-de-fora. Sua visão também se opõe à dos ricos donos de casa de veraneio, e também à dos administradores do parque para quem a melhoria das estradas ameaça quebrar a tranquilidade do paraíso que foi conquistado aos antigos moradores, mesmo que estes necessitem de estradas bem conservadas, até para transportarem seus doentes e defuntos. Essas visões e mitos diferenciados estão na origem de alianças sociais complexas: os veranistas que já tem casa na ilha aliam-se aos ambientalistas para impedir a vinda de novos proprietários; os candidatos à construção se opõem às autoridades ambientalistas que lhes cerceiam a liberdade de construir onde bem entenderem. Os moradores tradicionais são acusados por autoridades ambientalistas de ocupar, de forma predatória, o território onde sempre viveram. Por sua vez, os caiçaras se colocam contra os de fora que dificultam sua reprodução social enquanto grupo social portador de uma cultura viva. (DIEGUES, 1997, p.27).

O município tem para o seu morador uma significação, já que este se apresenta como um espaço, que é também o território no qual as experiências humanas são pensadas, vividas e manifestadas com ligações afetivas e de identidade. Tal território é fundamental para a construção de um sentimento forte de pertencer, de afirmação da identidade, seja ela construída ou imposta.

Nesse sentido, a construção da identidade caiçara passa pelo contato e pela oposição ao outro, aquele que não é habitante da ilha, que é um processo em construção.

...O morador das ilhas se defronta com um preconceito e com uma exclusão dupla: a de caiçara e a de *ilhéu*. (...) Este, para o veranista, sobretudo para o recém-chegado, tem de ser socialmente desqualificado para que a *conquista* da ilha como território do maravilhoso, do paradisíaco possa ser efetuada. O ilhéu é bom selvagem, fazendo parte do *mundo natural* somente quando aceita passivamente a expropriação de seu pedaço do paraíso, continuando a fazer parte da *paisagem natural*, enquanto toma conta da terra do novo dono. De *bom selvagem*, habitante do paraíso insular, parte da paisagem idílica com as variadas espécies animais e vegetais, o ilhéu-caiçara passa a ser considerado o *destruidor do Éden*. Nesse caso, o preconceito se torna ideologia que justifica a ação conquistadora...(DIEGUES, 1997, p.22-3)

Porto de piratas, entreposto do tráfico de escravos, o município de Ilhabela tem, no que se refere ao seu povoamento, uma maior contribuição étnica e cultural européia. Conforme apresentado por Corrêa (1981), os caiçaras provêm de cruzamentos antigos entre indígenas brasileiros e colonizadores europeus e, na época da escravidão, de novas combinações étnicas com o contingente de escravizados africanos que teve sobre o caiçara importante participação, não só numericamente, mas também culturalmente.

Distante 230 Km da capital e situado no litoral norte paulista, conta de acordo com o último censo com 20.836 habitantes¹. Composto pelas: Ilha de São Sebastião, de Vitória, Búzios, das Cabras, Sumítica e da Serraria, o arquipélago tem maior concentração populacional na faixa voltada para o canal de São Sebastião (área urbanizada da Ilha de São Sebastião, na qual se localizam as praias mais freqüentadas pelos turistas, tais como Curral, Armação e Feiticeira).

Já teve como base de sua economia a atividade agrícola (até a década de 40) e a pesqueira. Atualmente, devido às suas características geográficas e climáticas, sua economia está centrada no turismo², que se desenvolveu com mais intensidade a partir dos anos 60.

Segundo Villela (2003), a chegada da atividade turística na cidade, introduziu novas relações que afetaram profundamente o caiçara, provocando seu deslocamento físico e social. Os caiçaras passaram a se instalar em locais mais afastados da praia e do centro, perdendo seus lugares. As comunidades que, de alguma maneira mantiveram sua cultura ficaram isoladas geograficamente e são atualmente chamadas comunidades tradicionais caiçaras.

Procedimentos metodológicos

Os dados e considerações aqui apresentados referem-se ao obtido a partir da revisão de literatura sobre lazer, turismo, urbanismo e identidade, pelo qual se buscou melhor apreender as relações entre turismo e a identidade caiçara ilhabelense.

Na tentativa de suprir possíveis lacunas também foram realizadas as análises de documentos oficiais e particulares, bem como observação cuidadosa e silenciosa do cotidiano na ilha, buscando aperfeiçoar o olhar, junto a uma comunidade que é, em certa medida, estranha, desconhecida. Nesta etapa, coube observar e ouvir, sendo que ouvir aqui não representa um sinal de passividade; mais se apresenta como curiosidade; uma forma de trazer para aquele que observa e ouve um conhecimento que o outro já teve.

¹ Dados obtidos no site www.ibge.gov.br

² Dados obtidos no site www.ilhabela.sp.gov.br/homepage.html

Considerações

Por se tratar de um estudo ainda em desenvolvimento, salientamos que as considerações a seguir são preliminares. Podemos adiantar considerar que:

- a sobrevivência caiçara, a partir da pesca, é dificultada, pois o local de moradia original e de guarda do material utilizado na atividade pesqueira (próximo de ou nas praias), assim como o habitante tem sido pouco a pouco deslocado, dando lugar a pousadas, restaurantes, etc.;

- o aumento do número de propriedades cercadas/muradas existentes nas comunidades tradicionais não pertencentes a famílias caiçaras;

- os quintais comunitários, típicos entre os caiçaras, ainda se fazem presentes em algumas comunidades e em alguns bairros da face urbanizada da Ilha de São Sebastião;

- a área urbanizada da Ilha de São Sebastião se apresenta como um modelo de sucesso e bem viver, para alguns moradores das comunidades tradicionais, o que acaba por provocar o êxodo de algumas famílias para o local em busca de oportunidades melhores de vida, em outros modos de trabalho;

- a resistência de alguns moradores à presença e atuação da Prefeitura Municipal na comunidade;

- o refúgio ao sertão (assim por eles denominadas as regiões de mata mais distantes da praia e que são menos exploradas, habitadas e valorizadas);

- são ainda visíveis alterações, e mesmo algum abandono, das festas populares religiosas, como a Congada e o Caiapó (ilustrações 1 e 2);



Ilustração 1: Fonte : FUNDACI. (provavelmente datada na década de 1940)



Ilustração 2: Congada em 2005. (Acervo pessoal)

- a resistência de alguns moradores à presença e atuação da Prefeitura Municipal na comunidade;

- a exclusão/recusa de alguns saberes caiçaras tal como a negação de alguns integrantes das comunidades em aprender/continuar o trabalho nas casas de tráfico de farinha de mandioca, os quais buscam outros modos de trabalho na área urbanizada de Ilhabela. Modos de trabalho são abandonados (pesca e o do fabrico da farinha de mandioca) devido à desvalorização social/profissional/econômica destes saberes;

- o turismo cada vez mais próximo das comunidades tradicionais, apesar das dificuldades de acesso (ilustrações 3 e 4) Lugares outrora de acesso mais difícil, já sentem uma maior presença do turismo, destacadamente na comunidade caiçara de Castelhanos (Ilustração 5), na qual a influência da lógica de mercado da indústria turística já se faz marcante.



Ilustração 3: Estiva de acesso a Comunidade de Guanxumas de Búzios – 2005. (Fonte: acervo pessoal).

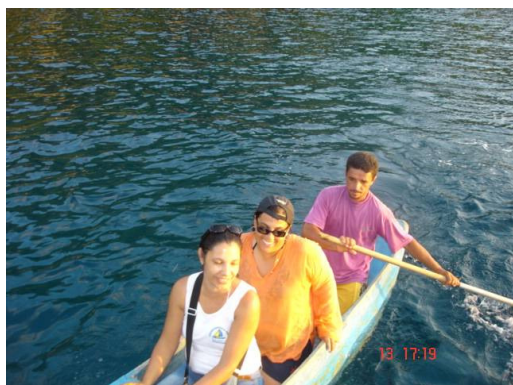


Ilustração 4: Saindo da comunidade de Porto do Meio, na Ilha de Búzios – 2005 (Fonte: acervo pessoal)



Ilustração 5: Praia da Baía de Castelhanos, onde vivem comunidades tradicionais caiçaras ilhabelenses, mas que já sofre impacto considerável do turismo em decorrência de relativa facilidade de acesso através de veículos *off road*, havendo inclusive empresas turísticas oferecendo serviço de transporte nestes veículos a turistas – 2005. (Fonte: Ricardo R. Santos).

- a face oeste da Ilha de São Sebastião teve grande parte de sua natureza reorganizada e sofreu grandes alterações urbanas a partir da década de 60, devido, principalmente, a implantação da balsa e ao conseqüente implemento do turismo (Ilustrações 6 e 7)

- é intensa a reorganização e ocupação dos espaços localizados na orla marítima. Destacamos como um dos mais ostensivos o empreendimento hoteleiro localizado na praia do Curral, que se implantou de tal maneira que inibe até mesmo o uso da servidão pública que dá acesso à praia, por parte de quem não é seu hóspede.



Ilustração 6: Rua da Praça Julião M. Negrão, localizada no centro histórico de Ilhabela antes da implantação da balsa (1959) e ampliação da demanda turística - provavelmente década de 1940. (Fonte: Sociedade Amigos da Biblioteca de Ilhabela).



Ilustração 7: Mesma rua ilustração anterior em 2005. (Fonte: Ricardo R. Santos).

A partir do acima exposto, apontamos a necessidade de ampliação do diálogo entre poder municipal e comunidade no que diz respeito a políticas públicas, primando pelo turismo de mínimo impacto, observando a sustentabilidade do meio natural e a valorização da identidade caiçara.

Referências

BRASIL. MICT/MMA. **Diretrizes para uma política nacional de ecoturismo**. Brasília: Embratur/Ibama, 1994.

CAMPANHOLA, Clayton; SILVA, José Graziano da. O lazer e o novo rural. In: BRUHNS, Heloísa T., GUTIERREZ, Gustavo L. (orgs.). **Enfoques contemporâneos do lúdico: III ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002.

CALVENTE, Maria de Carmen M. H. Ilhabela: turismo e território. In: DIEGUES, Antonio Carlos (org.). **Ilhas e sociedades insulares**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1997. p. 93-109.

CORRÊA, Iracema F. L. **A congada de Ilhabela na festa de São Benedito**. São Paulo, Escola do Folclore, Livramento, 1981.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Ilhas e mares: simbolismo e imaginário**. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 3- 36.

_____. As ilhas e arquipélagos tropicais brasileiros: práticas sócias e simbólicas. In: DIEGUES, Antonio Carlos (org.). **Ilhas e sociedades insulares**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1997, p.3-36.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época: v. 23). 3ª. Edição.

GOMES, Nilma L. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. URL: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 10/03/2004.

LUCHIARI, Maria Tereza D.P. A mercantilização das paisagens naturais. In: BRUHNS, Heloísa T., GUTIERREZ, Gustavo L. (orgs.). **Enfoques contemporâneos do lúdico: III ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PEREIRA, Cássio A. S. Turismo e lazer: tendências para o terceiro milênio. In: **Licere** (3):1, 2000. p.11-20.

Prefeitura da Estância Balneária de Ilhabela. URL: <<http://www.ilhabela.sp.gov.br/homepage.html>>. Acesso em 07/07/2004.

SANT'ANNA, D. B. de. É possível realizar uma história do corpo: In: SOARES, C (org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-23.

_____. Apresentação. In: _____ (org.). **Políticas do corpo:** elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 11-18.

SÉRGIO, Manoel. **Epistemologia da motricidade humana.** Lisboa: Edições FMH, 1996.

SILVA, Petronilha. B. G. et al. **Práticas sociais,** o que são? 1º semestre de 2007. Material para fins didáticos. PPGE/UFSCar.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TORO, Sérgio; CARBO, Cristian. **Las danzas de la capoeira y el choique purum como manifestaciones de la motricidad e integración- preservación cultural en la ciudad de Santiago.** Seminario de título y grado. Material disponibilizado pelo autor via e-mail. s/d.

TRIGO, Luiz G. G. O turismo brasileiro no início do século XXI. In: Licere (3):1, 2000. p.21-31.

VILLELA, A. **Favelização no litoral norte:** um modelo de turismo e seu impacto na estrutura urbana. Monografia (Graduação) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. 2003.

O MORRO DA CIDADE E A CIDADE DO MORRO: AVENTURA, TURISMO E LAZER EM ANALÂNDIA

Janaina de Freitas Munhoz (SEE/SP - NEFEF/UFSCar)
Luiz Gonçalves Junior (SPQMH – NEFEF/DEFMH/PPGE/UFSCar)

Resumo

A Estância Climática de Analândia, interior de São Paulo, tem sua economia atrelada à agropecuária e, mais recentemente, também ao turismo. Dentre os atrativos turísticos destaca-se o Morro do Cuscuzeiro, testemunho geológico com formato similar de cuscuz. O objetivo deste estudo foi identificar como os moradores de Analândia percebem as alterações nos usos do Morro do Cuscuzeiro. Foram realizadas entrevistas baseadas na História Oral, com oito moradores e a partir destas foi possível considerar: a) a exploração turística do Cuscuzeiro transformou a vida dos moradores; b) o Cuscuzeiro vivia até fins da década de 1980 um “turismo de cerca” e hoje tem boa infra-estrutura; c) outrora o morro era desvalorizado por ser improdutivo, porém na década de 1990 se transformou em atrativo turístico de fruição das Atividades Físicas de Aventura na Natureza; e) O significado atribuído ao morro mudou: o Cuscuzeiro já não é mais o “morro da cidade” e sim Analândia se tornou a “cidade do morro”.

Palavras-chave: Aventura; Escalada; Lazer; Turismo.

Introdução

Entre os conteúdos culturais do lazer temos, por proposição de Camargo (2003)¹, o turismo, sendo que, com o avanço tecnológico dos meios de transporte e seu barateamento, podemos ir para locais cada vez mais distantes.

Estas facilidades têm ajudado a impulsionar o turismo, inclusive o chamado ecoturismo, turismo rural e turismo de aventura, os quais possuem relações diretas ou indiretas com as práticas corporais de aventura, já que, de modo geral, seus praticantes devem se deslocar do ambiente onde residem, comumente urbano, para um ambiente rural ou natural, onde são mais frequentemente realizadas tais práticas.

Neste sentido, a Estância Climática de Analândia, distante 225 quilômetros da cidade de São Paulo, que outrora tinha a base de sua economia diretamente dependente da agropecuária, atualmente tem obtido parte considerável de seus recursos do turismo (ANALÂNDIA, 2005).

Considerado símbolo e cartão postal da cidade, o Morro do Cuscuzeiro é um local procurado por estudantes universitários para a realização de práticas corporais de aventura pelo menos desde a década de 1970 (MUNHOZ; GONÇALVES JUNIOR, 2004),

¹ Salientamos que o turismo ganhou força nos estudos do lazer quando foi proposto por Camargo (2003) ser este considerado como um de seus conteúdos culturais. A priori tais conteúdos eram: físicos, sociais, intelectuais, manuais e estéticos (DUMAZEDIER, 1980).

mais comumente das cidades próximas a Analândia, como Araraquara, Araras, Campinas, Leme, Limeira, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Rio Claro e São Carlos, entre outras, e mesmo da capital do estado, São Paulo, cidades estas que contam com universidades públicas e/ou centros universitários particulares.

Atualmente, no entanto, vem se intensificando o incremento do turismo na região e o Morro do Cuscuzeiro tem sido procurado e freqüentado pelas mais diversas pessoas, independente de estarem freqüentando curso universitário ou morarem nas cidades vizinhas, as quais buscam fruição do lazer em contato com ambientes naturais, por vezes, realizando práticas corporais de aventura.

Schwartz (2002) observa que o afastamento das pessoas umas das outras e a mesmice da vida nas grandes cidades têm produzido angústia e ansiedade nos indivíduos, os quais, por sua vez, sentem necessidade de distanciarem-se deste cotidiano urbano, buscando superar a rotina, o estresse e o embotamento das emoções.

Campos, Gonçalves Junior e Corrêa (2005) destacam, porém, que:

...na atual sociedade de consumo há tendência avassaladora em transformar tudo em mercadoria, inclusive o trabalho, a educação, o lazer e o turismo (...). Em função do mercado turístico, a natureza é reorganizada/artificializada: no local das plantas nativas plantam-se flores coloridas; criam-se acessos facilitados (...) visando à alta rotatividade das pessoas, dificultando, por outro lado, a criação de vínculos entre os visitantes e a população local, tornando o contato das pessoas com o ambiente e seus personagens superficial.

Como ex-estudantes universitários e atuais moradores da região², iniciamos nosso contato com o Morro do Cuscuzeiro quando estudantes e, até os dias de hoje o freqüentamos, quer seja em situação de lazer, quer seja em situação de pesquisadores. Decorrente deste nosso envolvimento resolvemos estudar junto aos moradores de Analândia a percepção destes sobre as alterações nos usos e significados do morro.

O Morro do Cuscuzeiro e as práticas corporais de aventura

O Morro do Cuscuzeiro é o símbolo da Estância Climática de Analândia, que antes de ser considerada uma cidade, foi chamada de Povoado do Cuscuzeiro (fundado em 20 de outubro de 1887), em decorrência da existência no local do morro a que já nos referimos.

² Janaina de Freitas Munhoz foi estudante de Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) entre 1998 e 2003, atualmente reside em Ribeirão Preto; Luiz Gonçalves Junior foi estudante de Educação Física da Universidade Estadual Paulista – campus Rio Claro (UNESP-RC) entre 1986 e 1989, atualmente reside em São Carlos.

Anos depois, em 1890, passou a ser chamada de Anápolis e, a partir de 1944, recebeu a denominação de Analândia, ocorrendo em 1966 sua passagem para a categoria de estância climática, situação conquistada pela qualidade de sua água e clima³.

A população estimada de Analândia é de 3870 habitantes (dados de 2004) com uma área de 327 Km², sendo à base da economia da cidade a agropecuária e, mais recentemente, o turismo. A região é caracterizada por um relevo típico de *cuestras*, havendo presença de vales e morros testemunhos, dentre os quais o Morro do Cuscuzeiro, um dos locais que mais tem interessado aos turistas, o que o caracteriza como atrativo turístico⁴.

O Cuscuzeiro se destaca no vale e pode ser visto antes mesmo de se chegar a cidade. Morro que hoje, além de ser o cartão postal do município, é também muito procurado por escaladores, ciclistas, e outros aficionados pela natureza e pela aventura.

O Cuscuzeiro, uma das principais áreas de escalada do interior de São Paulo, é um testemunho geológico em arenito de alguns milhões de anos atrás, quando toda a região tinha a altura de seu cume. A erosão removeu toda a terra ao redor, restando apenas o Cuscuzeiro. No processo de metamorfose de areia para arenito, a rocha do Cuscuzeiro tornou-se mais sólida e resistente que o entorno. O Cuscuzeiro faz parte da Área de Proteção Ambiental – APA do Corumbataí, decretada em 1983, mas regulamentada apenas em 98. (CLAUZET, 2003, p.42).

Apesar de focalizarmos o Morro do Cuscuzeiro neste trabalho, ressaltamos que, por ser Analândia uma região de *cuestras*, lá podemos encontrar outros morros testemunhos e paredões de arenito. Muito próximo do Cuscuzeiro, por exemplo, encontramos O Morro do Camelo. Esclarecemos que tanto um quanto o outro morro recebem tais nomes em virtude de sua forma similar, o primeiro a do alimento cuscuz e o segundo a do animal camelo.

A exploração do Cuscuzeiro como atrativo turístico parece estar transformando a vida dos moradores. Alguns estão investindo mais em infra-estrutura para acomodar os turistas: hotéis, restaurantes e *campings*.

Tal situação é entendida por Campanhola e Silva (2002) como a ocorrência do que denominam de “o novo rural”, ou seja, o uso de propriedades rurais que outrora se dedicavam exclusivamente à agricultura e a pecuária e que, na atualidade, passaram a se dedicar também ao turismo rural ou ao ecoturismo, apontando que a fruição do lazer nesse meio pode trazer diversas vantagens à região onde se instala, dentre elas: a geração de empregos; a promoção da preservação de recursos naturais, culturais e históricos; e o

³ Disponível em: <http://www.analandia.sp.gov.br> - Acesso em 25/02/2005.

⁴ Disponível em: <http://ibge.gov.br> - Acesso em 25/02/2005.

favorecimento ao desenvolvimento de consciência ambiental, especialmente quando há trabalho de educação ambiental junto às comunidades locais, turistas e visitantes.

Nesta atual circunstância histórica que os ambientes rurais estão passando, o Morro do Cuscuzeiro ganha destaque e tem atraído muitas pessoas para a vivência do lazer, em particular para realização de práticas corporais de aventura. Dentre estas, podemos encontrar no Cuscuzeiro ou suas proximidades as seguintes:

- a) Caminhada ou *Trekking*: caminhada em diversos terrenos, normalmente em trilhas na natureza. Algumas vezes uma caminhada pode durar horas ou dias;
- b) Escalada: é subir paredes verticais ou inclinadas, no caso do Cuscuzeiro, de rocha, utilizando ou não equipamentos para ajudar a ascensão e/ou dar proteção a depender do grau de dificuldade e risco;
- c) Rappel: uma das possibilidades de se descer depois de realizada a escalada. Este se caracteriza por utilizar equipamentos de segurança, tais como: cadeirinha, capacete, freio, mosquetão de rosca, solteiras e corda;
- d) *Mountain Bike*: prática de andar de bicicleta em diversos tipos de terreno, apesar dos adeptos da atividade normalmente procurarem terrenos mais acidentados, com o fim da própria prática ou em busca de uma outra paisagem. Em alguns países, como Portugal e Espanha, tal atividade é chamada de Bicicleta para Todo Terreno, mais conhecida por sua sigla BTT;
- e) *Cascading*: descer a cachoeira utilizando a técnica do rappel;
- f) Bóia Cross: descer rios em cima de bóias.
- g) Tiroleza: deslizar numa corda ou cabo de aço de um ponto mais alto para outro mais baixo, utilizando equipamentos especializados como polias, mosquetões, cadeirinhas e fitas;
- h) Arvorismo: caminhar sobre tábuas fixadas em cabos de aço estendidos ao longo de diversas copas de árvores.

Práticas corporais de aventura como possibilidade de usufruto do lazer

Quando nos referimos às práticas corporais de aventura entendemos que estas podem se configurar como possibilidades de usufruto do lazer. Tanto o turista que está visitando o local como o morador pode estar usufruindo seu momento de lazer. Portanto, entendemos como necessário, discutir o entendimento de lazer neste estudo.

Um marco na compreensão do lazer é a ocorrência da Revolução Industrial (segunda metade do século XVIII), pois é a partir desta época que este se estabelece “como

um fenômeno autônomo, normativo e organizado, configurando-se da forma como o conhecemos hoje” (GOMES, 2004, p.138).

Na Inglaterra do século XVIII, o lazer era visto como o tempo de não trabalho, um tempo de diversão e descanso, “...vislumbrado pelo operariado como um dos poucos momentos de realização e prazer, devendo ‘compensar’ a frustração gerada no seio do processo produtivo” (WERNECK, 2000, p.49-50).

No Brasil, de grande impacto foram às pesquisas de Dumazedier, sociólogo francês, que desenvolveu estudos e assessoria ao Serviço Social do Comércio (SESC). Para ele:

O lazer é um conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para se repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 2001, p.34).

No entanto, de acordo com Marcellino (2000), nenhum tempo pode ser livre de coações ou regras de condutas sociais na atual sociedade. Desta forma seria mais adequado utilizarmos à expressão “tempo disponível”.

Além da discussão da questão do tempo, Marcellino (2000) também trouxe à tona a questão atitude. Não basta ter tempo disponível para o lazer se a pessoa não tem a atitude para fruí-lo. O autor também observa que o lazer precisa ser compreendido como um fenômeno cultural, gerado historicamente e, portanto, não isolado do contexto socioeconômico. Entende este autor o lazer como:

...a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída), no ‘tempo disponível’. É fundamental como traço definidor, o caráter ‘desinteressado’ dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa, além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa. (p.31).

Para Gomes (2004) trata-se o lazer de:

...uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (p125).

Explicitamos, em acordo com Gonçalves Junior e Santos (2006) nossa compreensão de lazer não fragmentada em tempo de trabalho e tempo livre, mas prioritariamente enquanto a *intencionalidade do sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo*, embora reconheçamos as interferências da prática social trabalho na prática social lazer e vice-versa, bem como de outras práticas sociais no contexto do mundo, chamamos a atenção para a possibilidade da conscientização e autonomia do ser. Implicando, portanto, em uma escolha que depende do significado atribuído pelo ser ao lazer (e ao trabalho!), não desconsiderando o contexto sócio-político, que envolve opressão (de uns sobre outros) e desigualdades (entre uns e outros) conforme se dá nas relações entre pessoas, grupos, comunidades, sociedades e nações, desenvolvidas com certas finalidades e em certos espaços e tempos.

Metodologia

Desenvolvemos a investigação com entrevistas baseadas na metodologia da história oral, entendendo as fontes orais como documentos históricos tão importantes quanto documentos escritos. Nesta metodologia os sujeitos relatam sua compreensão de dado acontecimento a partir dos seus saberes e da sua vivência do ocorrido (CORRÊA, 1978).

Considerando a importância dos relatos neste tipo de pesquisa, o próprio título deste estudo é construído a partir da fala de um de nossos depoentes, Oscar Verzola, quando comenta sobre a desvalorização que tinha o morro na cidade outrora e a valorização que tem hoje.

No total, coletamos oito depoimentos junto a moradores de Analândia, alguns, inclusive, desenvolvem trabalho relacionado a práticas corporais de aventura.

Foram realizados contatos e diálogos informais prévios com todos os entrevistados, no sentido de nos apresentarmos para aqueles que ainda não conhecíamos (alguns já eram nossos conhecidos) e explicitarmos os objetivos da pesquisa e solicitarmos autorização para a realização de entrevistas gravadas, as quais foram posteriormente transcritas na íntegra.

Na realização das entrevistas propriamente pedimos para os depoentes descreverem suas percepções sobre os usos e significados do Morro Cuscuzeiro, no passado e na atualidade.

Na história oral:

...o entrevistador somente pergunta e quando muito faz uma ou outra observação ou dá opinião, (...) a entrevista é um relacionamento social em que o objetivo é saber a opinião e o relato de um só, que é o entrevistado (CORRÊA, 1978, p. 44).

Os critérios para escolha dos entrevistados foram: conhecer a região há mais de cinco anos; morar ou já ter morado em Analândia e ter fruído seu momento de lazer pelo menos uma vez no Morro do Cuscuzeiro ou em seus arredores.

A entrevista se desenvolveu em duas partes. A primeira foi durante um evento que aconteceu no Cuscuzeiro. As pessoas foram escolhidas durante uma conversa prévia com o proprietário do local, todas envolvidas com práticas corporais de aventura no Cuscuzeiro a mais de cinco anos. A segunda foi desenvolvida com pessoas não vinculadas a tais práticas, mas que também possuem contato com o Cuscuzeiro há mais de 5 anos.

A seguir apresentamos brevemente cada um dos depoentes desta pesquisa:

- ✓ Anita Ferreira da Silva: residente em Analândia, instrutora de práticas corporais de aventura no Cuscuzeiro, dona de uma das agências de turismo da cidade;
- ✓ Henrique Oliveira Pereira: residente em Analândia, viveu na cidade parte de sua infância em Analândia e depois de aposentado mudou para lá novamente, a família dele foi dona das terras onde se localiza o Morro do Cuscuzeiro há 63 anos atrás, é um dos descendentes do Barão de Araraquara;
- ✓ Odair José Calque: residente em Analândia, atual proprietário da fazenda onde se localiza o Cuscuzeiro, formado em Administração de Empresas, um dos idealizadores do Projeto Pedra Viva (que visa revitalização do Morro do Cuscuzeiro);
- ✓ Oscar Verzola: possui chácara de recreio em Analândia tendo residido lá por cinco anos, é jornalista, preserva parte de documentos históricos do município;
- ✓ Rejane Clasen: residente em Analândia, é tecelã e dona da loja de artesanato na cidade, vem incentivando o trabalho artesanal com lã de carneiro, é mãe de Anita;
- ✓ Rodrigo Pirobom: residente em Analândia, trabalha como monitor de práticas corporais de aventura, especialmente no ramo de treinamento empresarial atuando em diversas cidades. É escalador, tendo sido uma das primeiras pessoas a trabalhar com práticas corporais de aventura na cidade.
- ✓ Sérgio Moisés Jucosky: residente em Analândia, é profissional de Educação Física, tem mestrado na área de lazer e trabalha como técnico esportivo na Academia da Força Aérea de Pirassununga;
- ✓ Valentina Bariviera: residente em Analândia, é professora de Geografia, esposa de outro depoente: Sérgio Moisés Jucosky.

O que nos contam os depoentes

Como grande parte das cidades do interior paulista, Analândia também sobreviveu e, de certa forma, ainda sobrevive, da agropecuária, como nos relatam Oscar Verzola e Henrique Pereira, comentando que na região se cultivava principalmente café.

No entanto, segundo Verzola, no Morro especificamente, não era possível haver tal cultivo, sendo o Cuscuzeiro desvalorizado por ser improdutivo, conforme relata:

A história foi que é um morro testemunho que a gente tem e... existia uma família que era proprietária dessa região e... de uma certa maneira (...) mal falava de sua própria propriedade porque era (...) rochosa, não dava cultura (...). As coisas acontecem dessa maneira. Achando que não ia fazer... conseguisse nenhuma produção pela época, a grande riqueza era o café da época e aqui não era, não dava campo de plantio de café. Então foi doado isso pra se criar um povoado, né? Na época o... Conde do Pinhal montou uma estação férrea ai, né? E... como toda a maioria das cidades foram nascendo em torno dessa estação e dessa pedra, que virou... que era a antiga fazenda do Cuscuzeiro, ai virou Povoado do Cuscuzeiro, porque a pedra tem um formato de uma forma de cuscuz.

Em fins da década de 1970 o Cuscuzeiro começou a ser freqüentado por alunos das universidades localizadas em São Carlos e Rio Claro, cidades próximas de Analândia, estes se deslocavam para lá em busca da contemplação e da realização de práticas corporais em contato com o ambiente natural.

Desta época até a década de 1990, de acordo com Sérgio Jucosky, havia uma escada feita com restos de trilho de trem da antiga ferrovia que passava por Analândia, fixada na rocha da face sul do Cuscuzeiro, na “via” que é hoje conhecida como “carteirinha”. Este trilho de trem facilitava muito o acesso ao topo do morro, pois não eram necessários equipamentos especializados ou grandes habilidades para se escalar o local. Para se chegar até o topo havia também uma corda fixa que era esporadicamente trocada.

A escada era amarrada com cabos de aço a um precário sistema de ancoragem (...). Por volta de 1993 a escada caiu por falta de manutenção e ninguém mais tomou a iniciativa de colocá-la de volta no lugar.⁵

Para Valentina Bariviera a facilidade existente à época para se escalar o morro acabou por provocar muitos acidentes, principalmente por ser a rocha local de arenito, fácil de quebrar. Outro motivo de acidentes no local é a presença de abelhas africanas, as quais chegaram a provocar quedas de pessoas.

⁵ Disponível em: www.hangon.com.br - Acesso em 09/03/2005.

Conforme depoimentos (Anita da Silva, Odair Calque, Oscar Verzola, Rejane Clasen, Rodrigo Pirobom, Sérgio Jucosky e Valentina Bariviera), aproximadamente entre 1970 e 2001, muitas pessoas iam para a rocha escalar e acampar, mas o local não era aberto ao público. As pessoas pulavam a cerca da fazenda e iam se aventurar no Cuscuzeiro.

Alguns grupos específicos começaram a visitar também o local, entre eles o Grupo Alpino Excursionista (GAE) em fins da década de 1970 e o Grupo Viagem de São Carlos em fins da década de 1980, ambos extintos. Outro grupo que iniciou suas visitas ao local foi o CUME, na década de 1990, este, no entanto, existente até a atualidade. Todos os citados grupos colaboraram na abertura de “vias” no Morro do Cuscuzeiro (MUNHOZ; GONÇALVES JUNIOR, 2004).

Segundo os/as depoentes Anita da Silva, Odair Calque, Oscar Verzola, Rejane Clasen e Rodrigo Pirobom, muitas dessas pessoas, pertencentes ou não a grupos específicos, não sabiam, na época, respeitar o meio ambiente, o que levou a uma degradação do local. Estas pessoas jogavam lixo em qualquer lugar, escreviam seus nomes nas pedras e ocasionaram vários incêndios no Cuscuzeiro e no Camelo.

Um destes incêndios aconteceu no ano 2000, sendo o mesmo iniciado por escaladores que pernотaram no local e acabaram por desencadear a interdição do Cuscuzeiro por meses (Rodrigo Pirobom).

Em decorrência dos danos ambientais que estavam ocorrendo no local, acidentes e particularmente tendo o incêndio como elemento agravante, em 2001, de acordo com Odair Calque, foi lançado o Projeto “Pedra Viva”, voltado para: a ecologia, particularmente preservação e reflorestamento do local; turismo e lazer, disposição de instalação de infra-estrutura (restaurante, camping, estacionamento, instalação para prática de arvorismo) para melhor atender ao turista e oferta de serviços de guias para práticas corporais de aventura, inclusive vendidos pelas agências de turismo da cidade.

No mesmo ano, ocorreu também uma mobilização de alguns moradores para tentar reflorestar e recuperar a área do incêndio originando a Comissão Pró-Cuscuzeiro.

A maior intenção (...) dessa comissão era preservar o Cuscuzeiro, (...) tanto a vegetação, quanto as paredes, tudo. (...) o Cuscuzeiro (...) pela formação dele ser arenito, ele tem muito problema de pedras soltas. Isso a gente já teve acidente aqui com essas pedras, então, foi principalmente (...) incentivar as pessoas a usarem capacetes e a gente até passou como norma para todas as agências, porque é mais do que correto usarem capacetes em todas as atividades. E a gente veio criando alguns procedimentos também, então, lá em cima para operar tem alguns procedimentos que tem que ser feitos, desde aonde deve colocar segurança, aonde não deve. Então, lá em cima tem todas as regras pra se operar, tá? (...) E também a gente passou a (...)

ter um certo limite do número de pessoas que pode subir como turista (Rodrigo Pirobom).

Esta Comissão tinha a missão de regulamentar o trabalho realizado por agências no morro, controlar o acesso, preservar e reflorestar o mesmo. Já o Projeto é voltado para o turismo, à preservação do meio ambiente e o lazer no local.

Todos os depoentes concordaram que ocorreram alterações nos usos e significados do Morro do Cuscuzeiro e identificam como marco histórico de tais mudanças a construção da infra-estrutura que se iniciou em 2001 na Fazenda onde se localiza o mesmo, de propriedade de Odair Calque.

O “turismo de cerca”, como identifica Oscar Verzola, era o tipo de turismo que ocorria no local quando as pessoas encostavam o carro na estrada de terra, pulavam a cerca, faziam trilha, escalavam o morro e dormiam no pé ou topo do Cuscuzeiro. Porém, veio a ser organizado e explorado a partir de 2001, objetivando preservar o local e gerar renda na região. Segundo Verzola, antes da entrada no século XXI:

Nós tínhamos (...) um hotel na cidade. A partir da vida nova do Cuscuzeiro, da pedra, (...) nós temos um hotel e 10 pousadas (...) e que são pousadas que lotam todos os feriados, elas ficam lotadas (...) todo período de férias.

O aumento no número de hospedagens vem confirmar o aumento na procura do local por turistas, inclusive foram abertas duas agências de turismo no município.

Todos os entrevistados demonstraram, eles próprios, também usufruírem momentos de lazer junto ao Cuscuzeiro: realizando passeios ao redor, admirando o visual dos morros (Cuscuzeiro e Camelo) e da cidade (Analândia), apesar de que, segundo Sérgio Jucosky, as pessoas da cidade costumam mais ir à praça, ao campo de futebol e a igreja do que ao morro propriamente, especialmente no que diz respeito à vivência de práticas corporais de aventura, segundo ele, mais vivenciada pelos turistas.

Considerações

O Cuscuzeiro passou por diversas transformações na sua estrutura física e no seu significado e usos para os moradores da cidade. É um morro testemunho que sofre muitos efeitos de erosões, o que o condena a desaparecer com o tempo, podendo ser mais rápida tal ocorrência se não houver diminuição da depredação e cuidadosa preservação da vegetação no entorno do morro.

Com relação à forma como ele foi visto durante o passar de gerações percebemos que outrora era desvalorizado e tido como um local improdutivo, por não possibilitar o plantio de café em suas terras, para se transformar, em tempo mais recente em local valorizado e tido como o principal atrativo turístico da cidade, especialmente relacionado as práticas corporais de aventura.

De qualquer modo a cidade sempre se identificou com o morro e até já foi chamada de Povoador do Cuscuzeiro, mas o morro era simplesmente um símbolo e não uma fonte de renda. Era simplesmente o “morro da cidade”.

A partir do momento que as práticas corporais de aventura, associada ao turismo, passaram a ser exploradas no morro e aumentou consideravelmente o número de pessoas a visitá-lo, o significado dele para os moradores da cidade também mudou. O Cuscuzeiro, como ponto turístico, passou a atrair as pessoas para passar o dia, o fim de semana, feriado ou férias e isso começou a trazer renda para a cidade. Neste momento, o Cuscuzeiro já não era mais o “morro da cidade”, e sim Analândia era a “cidade do morro”, se configurando a cidade mais como um local de passagem em que as pessoas se deslocam para ter acesso ao morro, conseqüentemente, alterando a identidade e a economia da Estância Climática de Analândia.

Entendemos que deve haver atenção de todos os interessados no respeito ao meio ambiente, particularmente dos moradores da cidade e do poder público, para que o incremento do turismo desencadeado no local se configure de modo sustentável, o qual, de acordo com o documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo” (BRASIL, 1994), elaborado pelo Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR) em conjunto com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) é compreendido como:

...um segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista através da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações envolvidas (BRASIL, 1994, p.19).

Advertimos com Campos, Gonçalves Junior e Corrêa (2005) que, mesmo eventuais setores da comunidade (local ou externa) que tenham visão exploratória de lucro devem levar em consideração, através de programas de políticas públicas voltadas à temática do lazer e do turismo, que a degradação do ambiente (atributos naturais e autênticos) reduzirá

consideravelmente a demanda de turistas e, conseqüentemente, as possibilidades de retorno financeiro.

Referências

ANALÂNDIA. Disponível em: <http://www.analandia.sp.gov.br> - Acesso em: 25 fev. 2005.

BRASIL. MICT/MMA. **Diretrizes para uma política nacional de ecoturismo**. Brasília: Embratur/Ibama, 1994.

CAMARGO, Luiz O. de L. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CAMPANHOLA, Clayton; SILVA, José Graziano da. O lazer e o novo rural. In: BRUHNS, Heloísa T., GUTIERREZ, Gustavo L. (orgs.). **Enfoques contemporâneos do lúdico: III ciclo de debates lazer e motricidade**. Campinas: Autores Associados / Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002.

CAMPOS, Silmara E. A.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise A. O lazer das comunidades tradicionais caiçaras do município de Ilhabela e seus processos educativos frente ao turismo. In: IV CONGRESO INTERNACIONAL DE MOTRICIDAD HUMANA, 2005, A Coruña. **Actas...** 2005.

CLAUSET, Mauricio. Testemunho do tempo. **Universo Vertical**, n 5, p. 40-47, jan/fev 2003.

CORRÊA, Carlos H. **História oral: teoria e técnica**. Florianópolis. UFSC. 1ª ed., 1978.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

_____. **Lazer e cultura popular**. 3ªed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOMES, Christianne (Org). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica - CELAR/DEF, 2004.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus Oliveira. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. (CD-ROM).

HANGON. Disponível em: www.hangon.com.br - Acesso em: 9 mar. 2005.

IBGE. Disponível em: <http://ibge.gov.br> - Acesso em: 25 fev. 2005.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6ªed. Campinas: Papirus, 2000.

MUNHOZ, Janaina de Freitas; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Atividades físicas de aventura na natureza: trajetória na região de São Carlos. In: III CONGRESSO CIENTÍFICO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA UNIMEP/FIEP, 2004, Piracicaba. **Anais...** 2004. (CD-ROM)

SCHWARTZ, Gisele M. Emoção, aventura e risco: a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: BURGOS, M. S.; PINTO, Leila M. S. M. (org.) **Lazer e estilo de vida**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002, p.139-168.

WERNECK, Christianne. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte. Editora UFMG, CELAR-DEF, 2000.

AVENTURA EM JOGO: PROCESSOS EDUCATIVOS ENVOLVIDOS NA PRÁTICA DO MERGULHO NO RIO JACARÉ PEPIRA DE BROTAS

Paulo César de Souza (SEE/SP - NEFEF/UFSCar)
Luiz Gonçalves Junior (SPQMH – NEFEF/DEFMH/PPGE/UFSCar)

Resumo

Este estudo foi desenvolvido junto a moradores e/ou praticantes de mergulho de Brotas, interior de São Paulo, em uma área de corredeiras, considerada insegura por sua formação de rochas submersas localizada no Parque dos Saltos, na área conhecida popularmente como Bacia, no rio Jacaré Pepira. O objetivo deste estudo foi identificar: a) percepções dos praticantes e suas reflexões sobre a atividade e o espaço; b) os processos educativos encontrados nas relações entre os praticantes. Como procedimentos metodológicos utilizamos observações e posterior realização de entrevistas semi-estruturadas com 18 sujeitos, de ambos os gêneros, entre 12 e 51 anos. Como resultados encontramos: a motivação gerada pela aventura e risco da prática corporal; a consciência do corpo no desenvolvimento das ações; a valorização da segurança pelo grupo; a defesa da atividade enquanto prática corporal do morador.

Palavras chave: processos educativos; jogo; aventura; risco; turismo.

Introdução

Subi numa pedra e gritei:

- Aí Gregor, vou descobrir o tesouro que você escondeu aqui embaixo, seu milionário disfarçado.

Pulei com a pose do Tio Patinhas, bati a cabeça no chão e foi aí que ouvi a melodia: biiiiiiin.

(Feliz Ano Velho – Marcelo Rubens Paiva).

Lazer, diversão, adrenalina, aventura, risco, jogo... Elementos presentes em uma prática social muito comum entre os moradores da cidade de Brotas, localizada no interior do Estado de São Paulo, os mergulhos na área conhecida popularmente pelos moradores como Bacia, na parte urbana do Rio Jacaré Pepira, reflete através de seu desenvolvimento, aspectos que o assemelham muito a concepção de jogo.

Desenvolvido voluntariamente, com regras próprias estabelecidas pelo grupo que pratica os mergulhos, sem intenções outras que não a da própria ação e principalmente, com a motivação de divertir-se, pois se trata o jogo de:

Atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA,1971, p.16).

Outros aspectos também se destacam e diferenciam a prática dos mergulhos na Bacia: a exposição ao risco e o desafio pessoal oferecido pela atividade, além da necessidade de domínio do meio em que ela é realizada.

O risco existe sob a pressão das circunstâncias, na luta pela vida, ambicionando uma maior duração de qualquer uma das fontes de prazer: do tempo, da adrenalina, da queda, da vertigem, do lucro. O maior sucesso está sempre colado ao maior risco: quanto maior a manobra, o movimento, maior o risco (GUZZO, 2004).

O objetivo deste estudo foi identificar: a) percepções dos praticantes e suas reflexões sobre a atividade e o espaço; b) os processos educativos encontrados nas relações entre os praticantes.

Brotas e suas relações com o Rio Jacaré Pepira

Com 21.695 habitantes (IBGE, 2005), Brotas, que foi entreposto de tropeiros durante grande parte do século XIX, tornou-se município em 1859 e, a partir daí, teve a maior parte de sua renda baseada na produção agropecuária, fato que perdura até os dias de hoje apesar da existência de uma usina de açúcar e álcool e outras pequenas indústrias e empresas no município. Lar para muitos imigrantes no passado e para os migrantes hoje em dia, o crescimento urbano tem se intensificado (em 2002, segundo o IBGE, eram 18.886 habitantes) apesar das poucas alternativas de emprego remunerado existentes no local; restando os trabalhos alternativos, como por exemplo, os que envolvem os esportes de aventura¹, aspecto da exploração turística no município implantada em 1984 com a criação do Consórcio do Rio Jacaré Pepira e desenvolvida como fonte de renda a partir de 1993, com a instalação de agências de turismo locais. (GRIGOLIN, 2004).

“A prática destas atividades tem grande sazonalidade, sendo que durante a semana, fora do período de férias escolares, o rio permanece praticamente sem uso.” (GRIGOLIN, 2004, p.80-81).

Brotas está localizada numa região de afloramento do Aquífero Guarani, pertencente à APA Corumbataí e numa importante bacia hidrográfica do interior do estado de São Paulo, a do Rio Jacaré Pepira Mirim. Com seu relevo

¹ Expressão utilizada para designar práticas corporais na qual há presença de riscos “controlados” ao praticante. Costumam envolver grandes alturas, velocidades e/ou obstáculos naturais e/ou construídos com este propósito.

de cuevas basálticas, mantém preservadas essas áreas de encosta e a sua maior riqueza, o próprio Rio Jacaré Pepira (SPIGOLON, 2004, p.12).

Cruzando a cidade de Brotas, o Rio Jacaré Pepira, com “174 km de extensão” e cuja “(...) nascente está localizada a 47°55’O e 22°30’S, a 960 m de altitude, na região central paulista, nos municípios de São Pedro e Itirapina, na Serra de Itaqueri” (GRIGOLIN, 2004, p.27), tem em sua área urbana um espaço de visita gratuita para os moradores locais e turistas, utilizado como área de lazer.

A área onde o Rio Jacaré Pepira cruza a cidade, é conhecida como Parque dos Saltos (foto 1).

O local próximo ao centro da cidade, oferece algumas opções de entretenimento para seus frequentadores. Em sua margem esquerda, encontram-se as ruínas do prédio da Usina Hidroelétrica, edificada no final do século XIX e concluída em 1911 e, em cujas margens realizam-se anualmente um campeonato de canoagem na modalidade *slalom*¹. Do mesmo lado, está instalado um Posto da Polícia Ambiental.



Foto 1: vista área do Parque dos Saltos, com início na casa Jordani (à direita, antes da ponte para veículos) e estendendo-se até as terras da família Simões (acervo fotográfico do CIAM – Centro de Interpretação Ambiental de Brotas – 2005). Contorno em vermelho feito pelo autor, destacando o Parque.

Na margem direita, uma trilha de pedras rodeada por vegetação permite um passeio às margens do Rio Jacaré Pepira, tendo um espaço adaptado para a realização de piqueniques, descanso, ou somente para a apreciação das corredeiras e da vegetação existente no local. Esse caminho conduz à Cachoeira da Pedreira, “uma formação

¹ Prática de canoagem realizada, no município de Brotas, com caiaques, nas corredeiras do Rio Jacaré Pepira. O desenvolvimento desse esporte busca vencer um percurso marcado por obstáculos além dos apresentados pelo rio: rochas e velocidade da água.

rochosa resultante da retirada, durante décadas, de pedras para pavimentação e obras na cidade” (IZO JUNIOR, 2007).

Uma ponte pênsil, construída sobre a barragem da represa que era utilizada na Usina une as duas margens do Rio Jacaré Pepira, permitindo um acesso rápido e seguro de um ponto ao outro.

Procedimentos Metodológicos

Após observação do espaço e dos praticantes no ambiente em que se desenvolvem os mergulhos, bem como conversas com os transeuntes, foi possível constatar que a quase totalidade de freqüentadores do Parque dos Saltos, especificamente na área da Bacia, é composta por moradores locais.

Buscando aprofundamento nas informações emitidas, foram realizadas entrevistas com dezoito moradores (homens e mulheres, dos 12 aos 51 anos de idade), das quais foram transcritas as falas, integralmente, e depois selecionados os trechos significativos para este estudo.

A exceção de um dos moradores, todos os demais são praticantes de mergulho na Bacia. Neste estudo, iremos denominar de Guias, três sujeitos participantes que trabalham como guias turísticos e/ou instrutores de rafting¹. Denominaremos de Administradores, três pessoas que trabalham no corpo administrativo municipal, dos quais, 1 nunca praticou as atividades pesquisadas e um foi instrutor de rafting. Outro sujeito da pesquisa que concedeu entrevista é denominado de Policia, pois atua na guarda municipal, especificamente na área do Parque dos Saltos. O último grupo é identificado por Mergulhadores, pois apesar dos demais também praticarem o mergulho, foram entrevistados na condição profissional, enquanto estes, efetivamente na condição de praticantes.

As entrevistas foram realizadas de forma semi-estruturada, com questões centradas na prática do mergulho na Bacia, apresentadas de maneira que permitissem aos entrevistados, liberdade para falar sobre aspectos relevantes de sua compreensão sobre o assunto, forma que, segundo Negrine (1999), dá maior flexibilidade à entrevista sem perder do foco, as informações necessárias destacadas pelo roteiro. As falas dos

¹ Rafting é uma atividade aquática de grupo, desenvolvida em rios com corredeiras, onde os praticantes utilizam-se de botes infláveis e equipamentos de segurança, como capacete e coletes salva-vidas, para sua realização.

entrevistados foram transcritas conforme a pronúncia original em respeito à cultura do depoente.

Análise dos dados e resultados

a) percepções dos praticantes e suas reflexões sobre a atividade e o espaço

Com área de 61.540 m²¹, o Parque dos Saltos atualmente encontra-se em vias de ser reformado. O projeto, que busca a revitalização da área e uma melhor adequação de seu uso para turistas e moradores de todas as idades, foi apresentado à comunidade no dia 16 de fevereiro de 2007, e a previsão de início das obras era para o mês de abril do mesmo ano, porém sem início até o momento. Além da total restauração do prédio da usina hidrelétrica, uma nova ponte pênsil será erguida com o intuito de estabelecer um circuito de passeio. Toda a área apresentará proteção de corpo para as crianças e apoio para os idosos e também a adequação do espaço para as pessoas com dificuldades de locomoção. A questão da segurança para o visitante e o morador, além das melhorias previstas para práticas de lazer é evidenciada no Projeto de Revitalização do Parque dos Saltos e nas palavras do responsável por sua implementação:

(...) dentre essas medidas, digamos assim, uma que é chave; que eu acho que é o que enche de pânico todas as vezes... as pessoas que... quando tem alguma autoridade aqui em época de férias e tudo mais, é a da segurança (Administrador I).

Também em relação à preservação da natureza, a Administração já realiza um trabalho de reflorestamento da mata ciliar que será intensificado no desenvolvimento do Projeto, além de medidas para o desassoreamento das águas do rio, que em determinados pontos atinge níveis preocupantes, não apenas para a conservação do meio, mas também para a segurança dos banhistas.

(...) porque o rio ali em cima... ele tá bem assoreado... porque no meu tempo aquele pedaço, eu juro pra você, eu media a pé... quando eu tinha quinze, dezesseis anos eu já tinha esse tamanho e eu não alcançava o pé... agora a água dá um pouquinho acima da minha cintura, pra você ter uma idéia... é uma judiação... na parte de cima da ponte do Rio Jacaré Pepira (Administrador II).

Além dos passeios pelo caminho de pedras que calça o Parque dos Saltos, da contemplação das águas do Rio Jacaré Pepira utilizando a ponte pênsil, do espaço

¹ Dados do Projeto de Revitalização do Parque dos Saltos obtidos em IZO JUNIOR, 2007.

para lanches e piqueniques às margens, dos campeonatos e treinos de atividades esportivas envolvendo caiaques, do refrescar-se dentro da água em determinados locais de corrente tranqüila, uma outra atividade bastante presente no local, principalmente nos dias de calor, são os mergulhos na área conhecida como Bacia (fotos 2 e 3), tratado popularmente como “pular na Bacia”.

É que a gente aprendeu a nadar no Rio Jacaré Pepira, né? (...) então você aprendia a nadar ali e a partir dali as coisas iam avançando... aí a gente já subia o rio nadando, já subia até o Caju à pé. Depois a gente vai se aventurando cada vez mais... até chegar na Bacia (...) É cultural... Você vê meu irmão... meu irmão tá com... ah... tem sessenta anos (...) só que ele é... ele pratica basquete até hoje na categoria master, né? Então ele tem um físico bom... então até hoje ele faz lá... as loucuras dele, e nadar na Bacia é uma das coisa que ele adora fazer... ele mora em São Paulo (Administrador II).

A Bacia é uma espécie de piscina natural formada em uma das quedas da corredeira do Rio Jacaré Pepira, dentro da área onde se encontra o Parque dos Saltos. Os dados obtidos pela observação, baseados na descrição de seus moradores e de membros da administração municipal nos oferecem uma representação de seu aspecto.

Com aproximadamente 13 metros de extensão e 7 de largura, ocupando cerca de um terço da largura do Rio Jacaré Pepira neste espaço, a Bacia apresenta uma queda de 3 metros e uma profundidade que varia de 2 a 4 metros em toda sua área.



Foto 2: vista superior da Bacia. Toda a parte esquerda visível na imagem é o local por onde os mergulhadores sobem e realizam o salto (P.C. de SOUZA, jan. 2007).



Foto 3: vista inferior da Bacia, a partir de seu prolongamento em direção à correnteza (P.C. de SOUZA, jan. 2007).

Devido à queda e à força da correnteza, uma camada de espuma e bolhas cobre grande parte das águas da Bacia, sendo muito agradável, segundo os freqüentadores, o mergulho no local:

(...) você pode até achar em outros trechos do Rio uma pedra alta, com um poço no fundo, algumas coisas bem parecidas sim, mas não no mesmo tanto que tem a bacia né? (...) e tem um detalhe que é bem bacana que todo mundo vai lá ver o pessoal dando pirueta, girando, caindo de costas, caindo de barriga, e é legal porque como a bacia é uma queda de água de todos os lados assim, meio que em formato de “U”, no local, no meio dela, aquela espuma não deixa arder as costas quando você cai errado, você cai de frente, de costas, alguma coisa assim, não arde (...) (Administrador III).

A formação rochosa do entorno da Bacia, composta por rochas escorregadias e cobertas por limo em determinados pontos, torna a prática do mergulho uma atividade que oferece riscos e conseqüentemente, fonte de adrenalina para crianças, jovens, e adultos do município que utilizam o local para os mergulhos.

A primeira vez que eu fui pular lá, cara... nossa... o coração batia a mil. Você chega lá em cima e vê aquelas águas virando lá embaixo lá... o coração vai a mil... então... é um desafio, entendeu? (Saltador VIII).

Ao desafiar as rochas que compõem o entorno da Bacia, os moradores praticantes dessa atividade estão alimentando um dos desejos mais íntimos do ser humano: a necessidade de se expor frente a um desafio e utilizar-se de estratégias, que dominam ou buscam dominar para provar-se, e também ao grupo, como dignos de pertencer àquela comunidade, usufruindo do maior número possível de vantagens que sua ação/atuação perante os demais possa alcançar. “O risco de tentar algo e, principalmente, de testar-se a si próprio, é a vivência da própria identidade em relação à indeterminação do futuro” (BUYTENDIJK, 1977, p.82).

Essa busca pela adrenalina, desafiando os riscos existentes no meio natural, pode ser encontrada nas mais diversas culturas humanas.

É possível fazer uma analogia da prática dos mergulhos na Bacia do Rio Jacaré Pepira, com os *Clavadistas de La Quebrada*, um penhasco de cerca de 40 metros localizado em Acapulco, no México.

Após cruzar um braço de mar do Oceano Pacífico, os clavadistas, principalmente do sexo masculino, – atualmente também há mulheres praticantes –, escalam o rochedo oposto, fazem uma oração à Virgem de Guadalupe e, de uma altura de 35 metros, mergulham, realizando saltos e manobras. O fascínio do público que acompanha esse espetáculo é impulsionado pela profundidade do mar no local dos mergulhos: apenas quatro metros. Essa prática corporal acontece o dia todo, extasiando os visitantes dispostos a pagar e registrar em fotos e/ou filmagens, a ação dos

clavadistas. Os mergulhos dos clavadistas são ícones da visitação turística em Acapulco e a maior parte das agências de viagem colocam no roteiro de atração para os turistas uma apresentação destes.¹

Entretanto, a idéia de colocar-se em risco para desenvolver uma prática, seja ela gratuita ou não, encontra motivações muito mais introspectivas do que uma análise rápida possa abstrair. As sensações alcançadas pelos sujeitos entrevistados e suas reflexões sobre o espaço da Bacia, não se prendem apenas ao aspecto físico como podemos observar nas palavras de um dos moradores:

Só o som da água caindo já é uma grande coisa, não é? Você para e fica escutando o som da cachoeira é... é uma grande coisa que você tá vendo... coisa de Deus... eu curto bastante esse rio... esse rio é muito da hora... não é em qualquer lugar que tem um lugar assim... (Saltador IV).

De acordo com alguns praticantes do mergulho, eles aprendem, adaptam e dividem técnicas que lhes permite uma utilização “segura” do espaço popularmente chamado de Bacia. Essa preocupação com a segurança evidencia a consciência que todos têm dos riscos oferecidos no local e da necessidade de concentração para aproveitá-lo adequadamente (foto 4).



Foto 4: acesso ao leito da Bacia a partir da margem direita do Parque dos Saltos: morador prepara-se para entrar no rio com o auxílio de uma corda (P.C. de SOUZA, dez. 2006).

Sendo o Rio Jacaré Pepira um espaço bastante utilizado para desenvolvimento de atividades esportivas aquáticas, popularmente comercializadas, como o rafting, é fácil imaginar que suas águas apresentem uma correnteza forte, que garanta a realização da exploração dessa característica do meio-ambiente pelo turismo local.

¹ Disponível em: http://www.acapulco.com/en/general/poi_quebrada.html - Acesso em: 20 mai 2007.

A aventura que nós estamos falando é o risco de você se jogar nas características dele, que é o quê? Água em alta velocidade, pedras nas bordas, galhos (...) Então... ele tem, né? Pela própria característica... o melhor dele, é essa característica selvagem, de tá largada, de um rio natural... (Administrador I).

Apesar disso, tanto para a administração, quanto para os moradores de Brotas, a utilização adequada do rio e de suas oportunidades de lazer deve ser sempre orientada e acompanhada por pessoas responsáveis e conhecedoras do local. No que diz respeito, especificamente, aos mergulhos na Bacia, isso já não ocorre. A opinião de todos a respeito do uso desse espaço está vinculada firmemente à *experiência adquirida pela vivência*.

(...) não sei se você já viu a maneira que o visitante entra no rio... ele tá acostumado com piscina... ele entra... ele não rola por aquelas pedras por um milagre... porque o anjo da guarda é forte. (...) Não adianta camuflar... é uma área que, digamos, tradicionalmente faz parte de todo o divertimento da população... e o morador daqui eu não tenho medo porque ele sabe se virar bem... a molecada é esperta... tá acostumada. Vai com amigo, é orientado de alguma forma... (...) eu não vou conseguir de um visitante, o preparo dele em dez minutos pra ele fazer isso (...) Então; não impedir que ele continue sendo usado seria uma coisa legal... e, por outro lado segurar... uma... uma visitação que pode, digamos, representar um risco de vida numa brincadeira como o morador faz, também deveria ser mais olhado... que é essa que é a posição... (Administrador I).

É aberto ao público só que a gente não aconselha a todo mundo a ficar pulando... porque tem sempre o seu risco, de segurança, essas coisas... qualquer pessoa que for entrando, essas coisas, pode levar um escorregão, bater a cabeça numa pedra (...) a gente sempre fala aqui na agência, todos os instrutores falam... a gente não aconselha cliente nenhum a descer lá e pular... a gente vai, porque a gente tá no dia a dia, conhece... (Guia III).

(...) aí acaba chegando turista e vê o pessoal lá em cima, não conhece vai atrás e resolvem fazer a mesma coisa que o pessoal daqui... que conhece um pouco melhor, o local né? Aí o turista já não conhece e acaba seguindo essas pessoas e... é onde pode tá ocasionando os acidentes aí e é ruim, porque nós falamos do turismo e isso queima qualquer atividade turística sendo que é um lugar imprudente, impróprio... (PoliciaI).

Essa exposição ao perigo durante o desenvolvimento de uma atividade lúdica consciente, a busca das sensações de medo, do estímulo da adrenalina segundo Caillois (1990), são características de um tipo específico de jogo: o jogo de vertigem. Frequentemente ele é buscado como um fim em si mesmo, como uma forma de libertar-se das repressões através de sensações de desordem, destruição e pânico.

O essencial reside na busca desse distúrbio específico, desse pânico momentâneo que o termo <vertigem> define e das indubitáveis características do jogo que lhe são associadas, ou seja, liberdade de aceitar ou

de recusar a prova, limites precisos e imutáveis, separação da restante realidade (CALLOIS, 1990, p.47).

Apesar do perigo no desenvolvimento dessa atividade, todos os seus praticantes parecem ter conhecimento de regras básicas de segurança para saltar e/ou mergulhar na Bacia e também, da necessidade de se respeitar os limites impostos pela natureza, assim como, apresentar um bom condicionamento físico e dominar as técnicas compartilhadas para alcançar um bom resultado na ação.

(...) eu acho que você não pode querer desafiar o rio... você tem que curtir ele sem querer procurar um limite. Você saber aproveitar sem querer buscar algo mais... pula, brinca, mas sempre com o pé atrás... um pouco de precaução não faz mal a ninguém... (Saltador III).

Quando os praticantes preparam-se para o mergulho, desde o momento em que pulam na água e escalam as rochas das bordas da Bacia para deslocar-se até o local de mergulhos, toda sua atenção está direcionada para as ações que executam. O que está acontecendo fora do espaço onde o mergulhador ou seus companheiros se encontram, não faz parte da estratégia de sua ação, sendo por isso, ignoradas em benefício dos cuidados com sua segurança e de seus pares. “Nos jogos, as regras definem quais são os estímulos relevantes e excluem todo o resto como irrelevantes” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975, p.7).

As diferenças sociais, culturais, de idade e de gênero encontradas entre os moradores praticantes dessa atividade de lazer na Bacia não existem quando dizem respeito aos procedimentos necessários para o bom desempenho da atividade. Respeitando-se a forma de expressão de cada indivíduo e a oportunidade em que a entrevista ocorreu, a descrição das técnicas é bastante semelhante e se completam.

(...) Tem que ir apoiando o pé direito sempre o pé direito com a água, nunca de lado porque se for de lado a água pode arrastar facilmente... tem que ter sempre... Do jeito que a água for a gente tem que ir com o pé também porque no que a água bater vai direto. (Saltador I).

(...) pra garantir, pra andar com mais segurança, você tem que usar meia. Eu sempre fui de meia. Porque, por causa da segurança... você não roda no limo. Não escorrega... (Saltador II).

(...) Você nunca pula quando o outro vai pular também, tem que dar um jóia... ele pula tem que esperar ele sair, daí vai o outro lá e pula... (Guia II).

Para tentarmos compreender melhor as relações existentes entre os praticantes do mergulho na Bacia e sua ação imediata, é interessante destacar a definição do termo fluxo, desenvolvida por Csikszentmihalyi (1975):

Existe um estado experimental comum que está presente em várias formas de jogo, e também sob diversas condições, em outras atividades que não são normalmente consideradas como jogo. Na ausência de termo melhor, eu vou referir-me a esta experiência como 'fluxo' (flow). Fluxo denota a sensação plena presente quando agimos com total envolvimento. É um tipo de sensação depois da qual alguém nostalgicamente diz: 'foi divertido' ou 'foi agradável'. É um estado no qual uma ação segue-se a outra de acordo com uma lógica interna, na qual parece não precisar de intervenção consciente de nossa parte. Nós a experimentamos como um fluxo único de um momento para o outro no qual nos sentimos com controle de nossas ações, e no qual existe uma pequena distinção entre o indivíduo e o meio; entre estímulo e resposta; ou entre passado, presente e futuro (p.3).

Durante o desenvolvimento das ações que resultam no jogo, os sujeitos apresentam um aumento significativo de sensações cinestésicas e domínio de movimentos musculares que nem sempre são evidentes quando em plena consciência de seu uso. Essa sensação oferece ao jogador uma relação extrema de controle de suas ações e do espaço onde o jogo se desenvolve. Assim, a possibilidade de perder o domínio sobre seu próprio corpo e do que se espera que ele faça são praticamente inexistentes, pois todas as suas habilidades estão voltadas para o melhor aproveitamento da prática em si (CSIKSZENTMIHALYI, 1975).

Tem que ter confiança em você... porque sempre tem perigo de pular aí... sei lá... É perigoso você rodar, bater a cabeça numa pedra... (Saltador IV).

Durante as entrevistas, alguns aspectos foram levantados pelos sujeitos em relação aos motivos que os impulsionam no desenvolvimento desta prática. A oportunidade de livrar-se do estresse cotidiano em busca de relaxamento e de um tempo para a brincadeira foi destacada como elemento motivador por alguns dos moradores. O local cercado por árvores e vegetação, segundo outros, é ideal para o afastamento e a introspecção. Esses fatores, associados à queima de energia desprendida e à descarga de adrenalina desencadeada pelo mergulho, são destacadas em suas falas.

Pular na bacia é tirar um lazer só. A gente trabalha mesmo, no dia a dia, no rio... e num dia quente, à tarde, você quer nadar não precisa de piscina vai lá e tira o estresse um pouquinho, do dia a dia. Refrescar o corpo... (Guia III).

Dando uns pulos na Bacia, treinando umas manobras aí. É um jogo onde todo mundo se diverte... bastante coisa aí... saí um pouco da... do centro da cidade

lá que lá é um sufoco. Aí só tem o sábado e o domingo aí pra mim se divertir aqui. Aqui é o único lugar aqui que se diverte mesmo... é aqui mesmo... de graça e qualquer um que pode (Saltador II).

Ao identificar sua atividade como uma prática de lazer, os moradores refletem sobre os valores identificados nessa práxis humana; valorizando a importância de suas relações, dos objetivos da ação desenvolvida, das tradições herdadas ou adquiridas e da troca de conhecimentos existentes.

Isso aí é um lazer de final de semana, né? Ah... é um lazer da turma, né? Dá pra fazer de tudo aqui. Aqui serve pra nadar, pra namorar, pra fazer tudo... aí tem tanto segredo por debaixo da cachoeira aí que ninguém nem sabe (Saltador IV).

A gente subia e descia várias vezes. Saltava na Bacia, ia pelo ladinho, subia de novo, saltava de novo... era uma emoção sempre, né? Sempre muito gostoso (Administrador II).

Nessa vivência do lazer, prioritariamente enquanto *intencionalidade*, implicando, portanto, em uma escolha que depende do significado atribuído pelo ser ao lazer - e ao jogo neste contexto (GONÇALVES JUNIOR e SANTOS, 2006).

A caracterização do espaço para treino de mergulhos, saltos e manobras (fotos 5, 6 e 7), com fim único no aperfeiçoamento pessoal e na satisfação em obter resultados próprios também foi verificada na fala de alguns moradores.



Foto 5: Morador realiza mergulho (P.C. de SOUZA, dez. 2006).



Foto 6: Moradora salta na bacia (P.C. de SOUZA, dez. 2006).

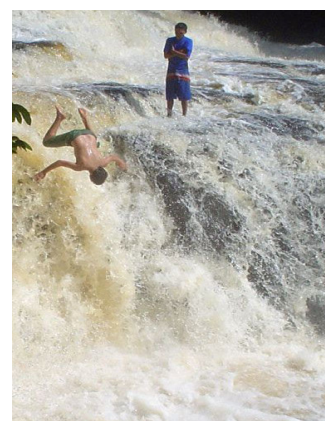


Foto 7: Morador realiza manobras, assistido por colega (P.C. de SOUZA, dez. 2006).

Dá a maior adrenalina meu... ainda mais quando você quer acertar algum salto... de costas, um mortal... invertido, parafuso... mas você vai já gravado com o que você quer na cabeça pra pular e sair isso aí (Guia II).

(...) ali é um lugar muito gostoso por causa da espuma do rio, então você pode pular de peito, de cabeça, deitado que não acontece nada (Guia I).

Quem é inexperiente e tá começando agora, é adequado pular de pé ou pular de ponta... o pessoal que pula mais tempo, eles já, eles já tentam algumas acrobacias... alguma coisa desse tipo. Eu costumo fazer mortal de costa, mortal de frente, alguns pulos diferenciados... (Saltador III).

Com a utilização de mão de obra local nas agências de turismo, os jovens sentem-se estimulados a desenvolverem-se da melhor maneira possível nas atividades aquáticas. Assim, de acordo com os pré-requisitos para o trabalho como instrutor de *rafting*, um bom domínio do corpo para a natação e o desenvolvimento da agilidade para executar um salto ou um salvamento, são necessários. A Bacia, segundo o ponto de vista dos praticantes de mergulhos e/ou saltos em sua área, oferece um espaço adequado para a vivência dessas experiências. Mesmo para aqueles que não têm no turismo uma forma de trabalho.

A sensação de alívio subsequente ao mergulho, onde o jogador descobre que saiu ileso de uma prática considerada de risco por seus pares, tenha ele desenvolvido ou não uma manobra nova, mas certamente após ter vivenciado o fluxo, é algo esperado pelos sujeitos e destacada como elemento significativo para o sucesso da experiência.

Ah... e o brasileiro gosta de adrenalina, né? Ah... na hora que você sai e você vê que tá vivo, você fala: - Oh!!! Passei mais um... (Saltador IV).

Entretanto, um aspecto curioso foi abordado por dois dos entrevistados. Com conteúdo bastante aproximado, mas diferindo nos valores que os compõem e em seus objetivos, o exibicionismo e a superioridade perante outros – recompensas intrínsecas ao jogo, foram consideradas como estímulo para seu desenvolvimento. Essa motivação, no entanto, não é identificada nos depoimentos dos demais sujeitos.

(...) é a questão do desafio, né? pra dizer que você consegue. Porque eu consigo... Ah... você sente um gelo na barriga, um medo... e ao mesmo tempo se tem, vamos supor, pessoas em volta, turistas... vamos supor... aí você fala... nossa, eles vão ver eu fazendo uma coisa que jamais eles fariam, entendeu? Uma coisa que eles vão falar: Nossa, o cara consegue... ele é bom (Saltador VI).

(...) eu acho que as pessoas hoje em dia querem muito se mostrar para os outros... então se tiver alguém assistindo, ah... é o ápice deles... querem se mostrar, querem pular mais ainda... quanto mais pessoas assistindo, mais eles arriscam... eu não sei se querem provocar, querem adrenalina na pele... querem sentir isso, mas... sempre é alguma coisa desse tipo, se não tiver ninguém assistindo é sossegado, mas se estiver alguém é pior, daí eles pulam mais ainda... (PoliciaI).

Tenha o jogador nesse caso, a intenção de exibir-se ou não, na tentativa de garantir a segurança tanto para o visitante quanto para o morador, placas de sinalização instaladas pela Administração Municipal, estão distribuídas por todo o Parque dos Saltos, alertando sobre os riscos existentes (foto 8).



Foto 8: Placas de sinalização e alerta do Parque dos Saltos. O local apresenta diversas placas distribuídas por toda sua área, na tentativa de garantir a segurança dos frequentadores (P.C. de SOUZA, fev. 2007).

b) processos educativos nas relações entre os praticantes.

Como já tratado, a maior preocupação de todos os envolvidos com a realidade do Parque dos Saltos, e particularmente no uso da Bacia para a prática do mergulho, é em relação à segurança.

É perigoso meu, quem vê, tá olhando vê que dá para nadar mas não é assim, porque não deixa de ser uma cachoeira, meu. Você tá em cima dela, tem que pular no pé dela, então... e aí que não tem nada lá, se não souber pular no lugar certo. É um puta volume de água lá (Saltador V).

Durante as visitas realizadas no local para observação, foi possível constatar que no desenvolvimento das atividades, todos cuidam de todos. Nenhum dos moradores aventura-se a entrar sozinho na Bacia e realizar os mergulhos. No mínimo eles vão em pares.

Eu não vou sozinho se eu for pular lá, porque é perigoso escorregar, tem seus perigos e você estando em grupo, os outros podem te ajudar... você nunca tá sozinho... (Guia III).

Mesmo quando uma pessoa chega sozinha ao local, ela não entra na água enquanto outros frequentadores também não se aventurarem. E nesse momento, mesmo que não tenham vindo juntos, as relações se intensificam. Um aspecto curioso

observado no depoimento dos praticantes foi em relação à forma de aprendizado. De uma maneira geral, a maioria diz ter aprendido sozinha, não relacionando sua troca de experiências com um processo educativo.

Aprendi sozinha, olhando... só olhando o pessoal pulando... marcava a reta e pulava também. Vinha com meu marido. Ele só olhava, nunca pulou. Depois até quando eu pulei foi um desafio dele: Ce não pula! Eu pulo! Ce não pula... eu pulei... Muita adrenalina, muita! Adrenalina demais (Saltador X – praticante do mergulho).

Um caso interessante foi observado na ação desenvolvida por um dos rapazes que se encontrava à margem. Em entrevista, ele disse nunca ter pulado, pois sentia medo e não via segurança na prática:

Não pulo não... eu não tenho coragem não... pra mim é arriscado. Na minha opinião, eu tenho medo de cair e bater em pedra. Porque ali, o espaço de pular ali é pouco. No meio ali é só um buraco que pula... beirando... na beirada de onde cai a água é só pedra... (Saltador IV).

Então, em determinado momento, o rapaz cruzou a correnteza acompanhado por um amigo e se posicionou para o salto. Ao perceber que ele não tinha segurança no que fazia, um garoto que estava no local, aproximou-se e começou a orientá-lo no processo a ser desenvolvido (foto 9). Após um tempo de conversa, o garoto mergulhou e foi seguido pelo rapaz.



Foto 9: Vista de um dos níveis da Bacia. Garoto orienta rapaz ajudando-o a firmar os pés no local adequado para o salto (P.C. de SOUZA, dez. 2006).

Eu tava perguntando um negócio ali... de onde pular melhor né?... porque ali fica meio... no meio e... e eu não quis chegar lá no alto porque tem os caras lá... pra pular também e faz tempo que eu não pulo. Daí o garoto tava me dizendo do lugar ali (Saltador VII).

A troca de experiências observada entre os moradores que desenvolvem a prática corporal dos mergulhos e/ou saltos e o relato coletado durante as entrevistas,

evidencia que a atenção com a segurança – aspecto que também preocupa as autoridades e a administração municipal é muito valorizada. Os moradores praticantes reúnem-se, discutem o local ideal para os saltos, que percursos realizar para evitar a correnteza, como se posicionar para prevenir riscos e o tempo necessário para um bom desempenho (foto 10).

Mas eu não recomendaria a ninguém não... só se fosse com alguém que já pulasse há muito tempo, e que a pessoa também tivesse uma noção bem de nadar... porque chegar e pular de cara não recomendo não... (Guia II).



Foto 10: morador executa mergulho na Bacia tendo como base a antiga manilha de concreto localizada na margem do rio. Ao fundo, sentados nas rochas, dois outros moradores observam (P.C. de SOUZA, dez. 2006).

Meu filho de cinco anos já pula no rio comigo. Eu levo ele do outro lado lá. Lá na Casa de Máquina que lá também tem que nem uma bacia, mas é pequena... Levo ele lá. Que é menos perigoso, né? Daí ele já vai aprendendo a atividade do pai (Saltador IX).

Mesmo as pessoas que não participam da prática, reconhecem que existe nessa ação e durante o processo de seu desenvolvimento, uma troca de informações que garante sua continuidade e socializa as técnicas utilizadas para sua realização.

Conhecimento e experiência estão ligados à vivência do praticante em suas relações com o meio, com os demais mergulhadores da Bacia e também consigo mesmo. Ignorar a forma como os moradores praticantes desenvolvem os mergulhos e/ou saltos e, seu interesse em garantir na realização dele, além da segurança, o prazer associado à prática, seria um erro.

Eu faço isso há uns três anos... Eu tinha medo também... eu tinha medo de pular lá... daí um dia eu fui com meus amigos, pulei, senti... tem gente que pula de todo lugar lá... eu não gosto. Eu gosto de um canto certo lá... é um pouco mais baixo, não tem tanta pedra... mas tem um pessoalzinho que pula de qualquer lugar... chega lá e vai pulando (Guia III).

A existência dos processos educativos encontrados na prática dos mergulhos e/ou saltos pelos frequentadores da Bacia está intimamente associada à forma como os mesmos lêem o espaço onde realizam seu lazer. Das relações existentes nesse espaço e dos objetivos que buscam alcançar com sua atuação dentro dele.

A leitura do mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 2005, p.123).

Considerações Finais

*Acidentes acontecem...
Crianças crescem...
(Não Pára – Bid).*

Enquanto as entrevistas eram realizadas, no decorrer das conversas informais, na observação do desenvolvimento dos mergulhos, saltos e manobras, bem como na literatura em que esse trabalho se sustentou; tornou-se visível que as relações existentes entre os moradores de Brotas e o Rio Jacaré Pepira, transcende ao assim instituído uso impróprio do local, sugerido em algumas falas, por representantes do policiamento e da administração.

Em uma conversa informal com representantes da Polícia Ambiental, estes destacaram a necessidade de respeito ao espaço físico do rio e de sua força enquanto elemento natural livre do controle humano.

Sua utilização não comercial em busca de adrenalina e prazer – observado principalmente nos moradores vindos de camadas sociais menos favorecidas e com dificuldades de encontrar opções de lazer; a troca de experiências vivenciada pelos frequentadores do Parque dos Saltos quanto às técnicas e uso do local; o apoio na tradição e na herança cultural verificada inclusive nas recordações de seus frequentadores mais velhos; é uma característica muito peculiar entre os entrevistados.

Os riscos de acidentes a que estão expostos no desafio feito à natureza, não passa despercebido a nenhum de seus frequentadores, e apesar de ocorrências esporádicas que apoiariam sua proibição, ela é praticamente inexistente entre aqueles que vivenciam inteiramente este jogo de aventura: os mergulhadores de Brotas.

A autopreservação e as técnicas utilizadas pelos mergulhadores durante os mergulhos e/ou saltos demonstram que todos percebem os riscos a que se expõem, e que

buscam sempre no interesse do bem comum, e também pessoal, diminuir a possibilidade de que eles ocorram.

A proximidade da reforma do Parque dos Saltos, local onde se encontra a Bacia e onde se desenvolve o jogo dos saltos e mergulhos, apesar de trazer algumas restrições em sua utilização, em primeiro lugar segundo a Administração, não visa tolher o brotense de seu direito ao lazer. Principalmente das práticas sociais que marcam suas características enquanto povo.

O progresso das cidades acaba por trazer, cada vez mais, a impressão de que estas são caracterizadas como instrumentos de um sistema e como tal, tudo termina sendo moldado para seu bom funcionamento, esquece-se que as cidades são – o lugar dos homens (LEMOS e GONÇALVES JUNIOR, 2001).

O respeito às opções e desejos de seus habitantes, é tão importante quanto atender suas necessidades. Oferecer mais opções é sim uma alternativa, desde que não se desconsidere as ações desenvolvidas pela população e a forma através da qual se realizam essas práticas.

Os mergulhos na Bacia da cidade de Brotas são bastante peculiares, e trás em si o reflexo dos desejos e da personalidade de um povo, que independente das mudanças culturais, sociais, industriais e econômicas, busca manter em seu presente as práticas que estruturaram a formação de seu passado, em uma tentativa de manter intacta no futuro as características que os tornam únicos e verdadeiros cidadãos brotenses.

É uma tradição, né? Uma brincadeira. Tudo quanto é molecada já faz isso, né? É da cidade. É difícil ter um lugar tão perto assim, que passa dentro da cidade. Você vai lá e pula... tá calor... o lugar é bonito. E sem gasto, né? Você vai com uma bermuda e chinelo... Muita gente de Brotas vai lá... Nem dá pra pensar se isso não existia... (Guia II).

Referências

ACAPULCO.COM. La quebrada – cliff divers. Disponível em <http://www.acapulco.com/en/general/poi_quebrada.html>. Acesso em 20 mai 2007.

BID. **Bambas e biritas – vol. 1**. São Paulo: MCD, 2005. 1 CD, 50 min.

BROTAS. CIAM – Centro de Interpretação Ambiental de Brotas. Vista Aérea do Parque dos Saltos. Brotas, 2005. 1 fot.: cores.

BUYTENDIJK, U. O jogo humano. In: GADAMER, H.G. e VOGLER, P. (org) **Nova antropologia: o homem e sua existência biológica, social e cultural**. Vol. 4. São Paulo: EDUSP, 1977.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Play and intrinsic rewards. **Journal of humanistic psychology**. vol. 15, nº 3, 1975, p.41-63.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, L.; SANTOS, M.O. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. v. 1.

GRIGOLIN, G. **Relações entre as estratégias de apropriação do território pelo complexo agroindustrial e pelo ecoturismo em Brotas - SP**. Florianópolis, 2004. 110 p. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina.

GUZZO, M. (2004). **Corpo em risco**. Athenea Digital, 6, 56-65. Disponível em <<http://antalya.uab.es/athenea/num6/guzzo.pdf>>. Acesso em 02 jan 2007.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IBGE. **Cidades: Estado de São Paulo, Brotas**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em 25 jan 2007.

IZO JUNIOR, A. **Projeto de revitalização do Parque dos Saltos**. Brotas: Gráfica Municipal, 2007 (no prelo).

LEMONS, F.R.M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Praças Públicas da cidade de São Carlos: possibilidade de lazer. In: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa**. In: Molina Neto, V.; Triviños, A.N.S. (org). A pesquisa qualitativa a educação física:

alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999, p.61-93.

PAIVA, M.R. **Feliz ano velho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SPIGOLON, A. **Conscientização ambiental para o ecoturismo**: um estudo de caso na semana do meio ambiente em Brotas. Barra Bonita, 2006. Monografia (Graduação em Turismo) – Faculdade do Interior Paulista.