

LEILA MIRTES SANTOS DE MAGALHÃES, PINTO ^{nº 658}

**A RECREAÇÃO/LAZER E A EDUCAÇÃO FÍSICA:
a manobra da autenticidade do jogo**

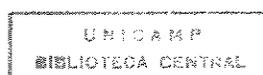
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto e aprovada pela Comissão Julgadora em 13/04/92.

Data: 13/04/92

Assinatura: *Al. Brumante*

Campinas - SP
Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação Física
1992

921413.0X



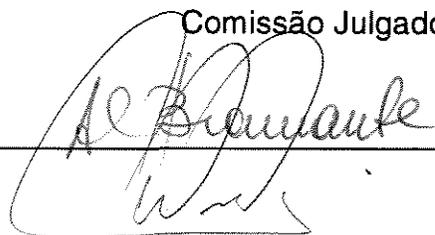
Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Bramante.

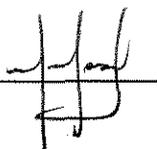
Dr. Antonio Carlos Bramante
Orientador

Dr. João Wanderley Geraldi

Dr. Nelson Carvalho Marcellino

Comissão Julgadora:





Ao Renato,

Com quem descobri o amor, a compreensão, a sensibilidade e convivo com a arte, a música...

Com meus pais conheci a união, a esperança, a fé, participação, o trabalho...

Com meus irmãos e, especialmente, Antônio descobri a alegria, a fantasia, a emoção...

Com a mana Maria iniciei viagens pela poesia...

Com a mestra primeira Arlene apaixonei-me pelas questões do corpo e da Educação Física...

Com Barbosinha e Nella Taranto iniciei a aventura pela Recreação/Lazer...

Com Eustáquia e Gláucia redescobri a curiosidade pelo conhecimento de mim mesma e do mundo, sonhei e venci barreiras para a sua realização...

Com meu orientador Bramante discuti experiências, articulei projetos, realizei ações...

Com meus professores, em especial Augusto Novaski, Nelson Marcellino, Paulo Freire, Regis de Moraes, Rubem Alves, Wanderley Geraldi, busquei raízes, desvelei horizontes...

Com a história de vida de 14 profissionais que fazem parte da cotidianidade da Educação Física aprofundei reflexões sobre a Recreação/Lazer e a Educação Física...

Com outros tantos mestres e colegas dividi idéias, multipliquei significados, somei esforços, subtraí angústias...

Com Zedu, Natalina, Tucha e Vítor Flávio brinquei com as palavras e a máquina...

Com a ajuda de Sônia, Lígia, Denise e Tânia venci barreiras na caminhada pelo Curso de Mestrado...

Com o apoio da UFMG e, em especial, do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física da UFMG, do CNPq e da Coordenação da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP conquistei condições para a realização desta pesquisa...

Com meus muitos alunos venho aprendendo sobre eles, sobre a cultura, sobre a Educação Física, sobre mim mesma...

Com todos esses e tantos outros venho construindo caminhos que me levaram à este estudo.

A todos meus agradecimentos,

com carinho.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 1 O PONTO DE PARTIDA | 1 |
| 1.1 O tema norteador | 1 |
| 1.2 Caminhando para a interpretação do tema | 6 |
| 1.2.1 Os rumos | 7 |
| 1.2.2 Os encaminhamentos..... | 13 |
| | |
| CAPÍTULO 2 O PRIMEIRO TEMPO EM JOGO | 18 |
| 2.1 Recreação e/ou Lazer: as palavras em jogo | 18 |
| 2.2 Limites da Recreação/Lazer..... | 27 |
| 2.2.1 Recreação/Lazer e/versus trabalho | 27 |
| 2.2.2 Conteúdos culturais jogados na Recreação/Lazer | 34 |
| 2.3 A Educação Física entra no jogo e "joga" com as linguagens do corpo... 37 | |
| 2.3.1 A essência da Educação Física..... | 37 |
| 2.3.2 O jogo e "jogo" jogados com o corpo | 47 |
| 2.3.2.1 As atitudes | 48 |
| a) O estado de ser e parecer..... | 49 |
| b) A dimensionalidade do outro | 57 |
| c) A ordenação | 66 |
| 2.3.2.2 A cronometragem..... | 74 |
| 2.3.2.3 A localização | 80 |
| 2.3.2.4 As regras jogadas na Escola | 87 |
| | |
| CAPÍTULO 3 O PONTO DE CHEGADA: o placar e a arbitragem em andamento | 107 |
| | |
| CAPÍTULO 4 RETIRANDO AS ASPAS DO "JOGO": anúncios para um segundo tempo a ser jogado..... | 111 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA..... | 119 |

RESUMO

Em quatro capítulos, este estudo qualitativo debruça-se sobre as inquietações que afligem as relações estabelecidas entre a Recreação/Lazer e a Educação Física, as quais envolvem a formação e ação de profissionais de Educação Física na atualidade, procurando compreender os limites e significados dessa relação.

Inicialmente, apresenta a problemática do estudo, que incide sobre dois eixos principais: o das divergências terminológicas/conceituais e o das divergências quanto à abrangência de ação das áreas em questão. Apoiando-se em princípios hermenêuticos (RICOEUR, 1988.) e seguindo as trilhas do estudo curricular, procurou-se desmistificar a consciência enquanto ilusão, tendo também como meta compreender as intenções ocultas na aparência do fenômeno e a busca de novos sentidos para a realidade estudada.

A investigação seguiu linha de raciocínio dialético, considerando a linguagem como exigência metodológica. Assim, a partir da simbologia que envolve o fenômeno, foram identificados signos, no esforço pela compreensão da arquitetura de sentidos que os sujeitos dão à realização de seus discursos e ações enquanto obra. Para isso recuperou narrativas, documentos e literatura que testemunham o vivido pelas relações estudadas, em especial num curso de graduação em Educação Física no País.

O segundo capítulo reúne as reflexões realizadas revelando a mistura de opostos que unem o jogo e o corpo - pontos de partida da Recreação/Lazer e da Educação Física -, focalizando a contemporaneidade vivida na cultura como um todo e, sobretudo, na Escola.

Das análises realizadas resulta o terceiro capítulo que mostra indicativos, embora não conclusivos, desvelados no estudo. Esses mostram que a atualidade é regida pelo sistema de racionalização dentro dos princípios da lógica de

produção nos moldes da cultura industrial capitalista. Em decorrência, o jogo e o corpo cada vez mais são disciplinados, comandados pelas iniciativas das diversas instituições e, dentre elas, a Escola. As manobras efetuadas, sustentadas pelo "jogo" do ser/ter/poder/saber, jogados na atualidade, manipulam desejos, anseios e possibilidades do jogo e do corpo condicionando-os às metas, muitas vezes estabelecidas fora de seus próprios domínios. Nesse conturbado cotidiano surgem, entretanto, algumas pistas anunciando o 'jogo' das resistências que são básicas para a transformação da realidade.

O desafio emancipador fez com que o quarto e último capítulo trilhasse pelos veios revolucionários revelados, buscando recuperar sentidos que possam indicar possibilidades de mudanças.

A reflexão efetuada mostra que o ponto de chegada do estudo indica pontos de partida para outros aprofundamentos, necessários à compreensão da problemática estudada.

SUMMARY

This qualitative study shows about problems that are, nowadays, affecting the relationships between Recreation/Leisure and Physical Education, considering, in special the professional preparation of Physical Education teachers. The study give us an idea about the limits and meanings of this relationship.

At first, give us the problem of the study , which is centered around two principal lines: the terminological/conceptual divergences and the wideness of actions of the areas in question. Based on hermeneutic principles (Ricoeur,1988.) and following the path of curricular study, the chapter inquires for understanding the hidden intetions of the apparent phenomenon, searching to unveil the conscience while illusion, trying to find new meanings for the reality. The investigation, followed the dialetical rationality, considering the language as a methodological requirement. Thus, starting from the symbols manifestations of the phenomenon, signs were identified, trying to understand the architecture about meanings that persons give to their actions and speechs while products. In that context it was necessary to recover narratives, documents and literature, in special, about an undergraduate course of Physical Education.

The second chapter organized the thought, and considerations were acomplished by showing the mixture of opposits which link the act of play and the body, starting points of Recreation/Leisure and Physical Education. Then, showing a contemporaneous aspectos of life, lived inside a culture, event at school.

From third chapter we can show indications that can help undertanding the problem of the study but, which are not conclusive. Results demonstrates that, the present is governed by the system of rationality that exists within the logical principles of production, proper of the industrial capitalist culture. As a result, the act of play and the

body are more and disciplined, controlled by various institutions, for example, the school. Maneuvers, supported by the "game" of being/having/power/knowledge, played in the present, manipulate the wishes desires and all possibilities of the act of play and the body, directing them towards a follow goals, which frequently, are established outside their own domain. Among that daily disturbance, we can have some clues announcing the 'game' of resistences which are fundamental to transform the reality.

The liberator challenge made the fourth and last chapter thrash through revolutionary unveiled paths trying to recover feelings and meanings that have potential to produce changes.

The reflexion and considerations show that the end point of this study is, in fact, the starting point to begin deeper studies, that are needed to understand the problem in question

CAPÍTULO 1

O PONTO DE PARTIDA

1.1 O tema norteador

A articulação entre a Recreação/Lazer e a Educação Física se configura na minha vida, desde a infância, com dois momentos marcantes. Até 1983 essa convivência apresentou-se como um período de festa, vivido com familiares e amigos. A partir de 1983 fui convidada a uma aventura: lidar com a Recreação/Lazer na formação do profissional de Educação Física. Esse desafio me fez descobrir um outro retrato da relação entre a Recreação/Lazer e a Educação Física. Percebi, então, que até aquele momento eu sentia e vivia essa relação, mas somente dali por diante fui instigada a pensar mais profundamente sobre ela.

À medida que refletia sobre o envolvimento da Recreação/Lazer com a Educação Física, cresciam minhas inquietações frente à problemática que se coloca na nossa cultura, cuja situação influencia no estabelecimento e alcance das metas dessas duas áreas. O fenômeno observado abria-se, para mim, como um jogo em andamento. A Recreação/Lazer e a Educação Física entram em campo na condição de duas áreas de conhecimento. O campo é delimitado por quatro muros - o do ser, o do ter, o do poder e o do saber. Cada um desses lados contribuem para condicionar as jogadas do jogo vivido nesse interior. Em campo é colocada uma bola que, como uma bola de neve, representa um conjunto de valores, conceitos e idéias jogadas pela Recreação/Lazer e a Educação Física. No jogo, a bola rola em todas as direções, inscrevendo uma trajetória nos diferentes planos e níveis. Nessa trajetória incorpora os valores, conceitos e idéias

de cada um dos lados do campo jogado. Os jogadores desse jogo parecem ser todos aqueles com os quais eu convivo: acadêmicos, professores, dirigentes da Educação Física e, também, a população como um todo. Mas no jogo da Recreação/Lazer e a Educação Física, a arbitragem e o placar eram ilegíveis para mim. Não conseguindo entendê-los e motivada para isso, conquistei um intervalo nesse jogo, saindo dele de maneira a refletir sobre o seu andamento.

No meu intervalo de jogo, vivido no período de 1989/91, distanciei-me tanto do meu trabalho como do meu *habitat* e da minha família. Durante esse intervalo procurei meios que pudessem me auxiliar na compreensão do jogo em questão. Investi em estudos sobre a Recreação/Lazer e a Educação Física, conversei longamente com autores, professores, colegas e procurei, sobretudo, ir e vir no fenômeno estudado, buscando dialogar com os jogadores no jogo em andamento. Mais que tudo era importante que a investigação estivesse no nível dos horizontes possíveis e da compreensão do fenômeno concreto investigado.

Caminhando pelo campo jogado, passo a passo foram se tornando nítidas algumas trilhas que permitiram vasculhar o território a ser estudado. Assim, a relação entre a Recreação/Lazer e a Educação Física começou a se mostrar, dentre outras, pelas linhas da sua **institucionalização, da construção de seus conhecimentos e da intervenção de seus profissionais.**

Pelos caminhos de sua **institucionalização** observo que, desde 1962, a disciplina de Recreação é incluída legalmente nos currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física.¹

BRAMANTE (1989) declara que é tradicional a relação entre a Recreação/Lazer e a Educação Física. Em vários países, complementa esse autor, a

¹ A Recreação foi incluída nos currículos dos cursos de Educação Física pelo Parecer n. 298, de 17/11/62, do Conselho Federal de Educação.

área da Recreação/Lazer surgiu de um grupo de profissionais da Educação Física, em geral, buscando alternativas metodológicas para o seu trabalho.

Apesar dessa convivência histórica vivida nos cursos de graduação em Educação Física no nosso País, MORO (1991) considera um avanço qualitativo o fato de a Recreação não mais estar presente no atual currículo de formação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria - Rio Grande do Sul.

Que valores sustentam a inclusão ou exclusão da Recreação/Lazer na formação do profissional de Educação Física no Brasil? Que conhecimentos são construídos e difundidos pela Educação Física acerca da Recreação/Lazer?

Do ponto de vista da **construção de conhecimentos** surgem, também, posições contraditórias quanto à relação entre Recreação/Lazer e a Educação Física. Sob essa ótica, Ana Maria Pellegrini (1988) observa que a Educação Física e a Recreação têm em comum o homem em atividade física. Complementando, a autora afirma que, sendo o desenvolvimento motor na educação do movimento o elemento chave da Educação Física, fazer dela um meio para desenvolver a Recreação é esvaziá-la de seu conteúdo, da sua principal finalidade.

Essa idéia sugere algumas perguntas: qual das áreas é esvaziada? Qual é o ponto de partida da Recreação/Lazer e da Educação Física? Se essa autora afirma que as duas áreas têm em comum o homem em movimento, por que desconsidera o estudo da Recreação como meta da Educação Física?

Por sua vez João Batista Freire (1989) compreende a Educação Física como ramo da Pedagogia que trabalha com o universo das atividades corporais e, para tanto, se utiliza da Recreação, bem como de outras áreas do conhecimento. Esse autor entende, ainda, que a Educação Física apresenta características de ludicidade e, por isso, é dela a responsabilidade de trabalhar com o conjunto de conhecimentos produzidos pelos estudiosos da Recreação e do Lazer.

Os posicionamentos de Pellegrini e Freire demonstram um esforço pela caracterização dessas duas áreas, relacionando-as. Freire, porém, parte da Educação para conceituar a Educação Física que, por sua vez, inclui ações da Recreação. Pellegrini, no entanto, parece considerar a Recreação como algo mais amplo que a Educação. Com essa análise fica outra pergunta: que intenções sustentam os conhecimentos legitimados pela Educação Física e pela Recreação/Lazer? Qual a abrangência de ação das duas áreas em questão?

A problemática até aqui desvelada conduz a discussões sobre o **campo de intervenção profissional** o qual relaciona a Recreação/Lazer e a Educação Física.

Tal como se encarregou de esclarecer Marcellino, em entrevista concedida em 1989, o Lazer é um campo de intervenção profissional da Educação Física, mas não exclusivo dessa, pois requer tanto a atuação de animadores de competência geral como daqueles que possuem competência específica nos diferentes conteúdos culturais. Envolve, ainda, os animadores voluntários.²

Participando da mesma entrevista, Bramante expressa como necessária a criação de cursos específicos de formação de recursos humanos para a Recreação/Lazer, apesar de considerar evidente a importância dessa área para a Educação Física. (BRAMANTE, 1989.)

Nos seus estudos, BRAMANTE (1988) procurou desvelar um contexto para a formação de recursos humanos em Recreação e estudo do Lazer no Brasil, no nível de terceiro grau. O relacionamento da Recreação/Lazer e da Educação Física esteve presente nesse contexto, incluído como parte dos objetivos de um programa curricular para a área. Curiosamente, porém, a pesquisa não apontou nenhuma

² Dumazedier discute a animação cultural na Recreação/Lazer envolvendo animadores profissionais polivalentes de competência geral; animadores especializados nos diferentes interesses culturais e ampla participação de voluntários retratando, de forma piramidal, as participações nas programações culturais realizadas em geral. (*Apud*, CAMARGO, 1985.)

competência específica, relacionada à Educação Física, a ser garantida no currículo de formação de profissionais da Recreação/Lazer.

Por outro lado, na mesma época da realização deste estudo, a Educação Física brasileira optou pela formação de licenciados e/ou bacharéis.³ A partir daí pelo menos uma instituição de ensino superior fez constar de seu currículo o aprofundamento em Recreação/Lazer.⁴ Esse quadro suscita outras perguntas: a Recreação/Lazer influencia na identidade do profissional da Educação Física? Caso exista essa influência, como e por que ocorre?

Atualmente os egressos dos cursos de Educação Física estão encontrando um campo de intervenção profissional onde a Recreação/Lazer conquista espaços. A diversificação de setores envolvendo as atividades físicas leva o profissional de Educação Física para hotéis, academias, empresas, parques, clubes, escolas e outros setores. Desse modo, ampliam-se as frentes de trabalho cuja abrangência de ação envolve cada vez mais a Recreação/Lazer e a Educação Física. Apesar disso, a carência de investigações a respeito do comportamento dos brasileiros na vivência estabelecida entre a Recreação/Lazer e a Educação Física impede-me de afirmar que as pessoas envolvidas nessas relações compreendem seus significados, propósitos, benefícios e barreiras.

Alguns estudos tratam da problemática da Recreação/Lazer na formação do profissional da Educação Física.⁵ Apesar de importantes, esses estudos, a meu ver, não contemplam um aprofundamento crítico necessário para a compreensão das relações estabelecidas entre as áreas em questão.

³ A opção deu-se com base na Resolução n. 3/87 do Conselho Federal de Educação.

⁴ Cito a Faculdade de Educação Física da UNICAMP, que inclui a modalidade de Recreação/Lazer nas ofertas de bacharelado em Educação Física (1992).

⁵ Dentre outros estudos cito os de FERREIRA (1981) e PRADO (1988).

A tradução dessa problemática retrata várias discordâncias incidindo em dois eixos principais, ou seja, o eixo das divergências de ordem terminológica-conceitual e o eixo das divergências relacionadas aos limites de abrangência das áreas em questão. A princípio, essas discordâncias poderiam ser frutíferas. No entanto, percebo que elas se tornam agentes complicadores na medida em que se relacionam à falta de explicitação e compreensão tanto da Educação Física como da Recreação/Lazer em suas relações com a sociedade. É preciso dizer que o diálogo será frutífero quando a concordância não for a categoria que o inspire.

FREIRE e FAUNDEZ (1985) alertam que o conceito não é o fim, mas meio para compreensão da realidade. Assim, é necessário resgatar a riqueza simbólica das palavras, seus conceitos e seus limites, interpretando-os dentro das intenções em que foram construídos.

Com isso surgem mais perguntas a começar pelo uso dos termos Recreação e Lazer, jogados ora enfatizando o Lazer, ora a Recreação, ora a Recreação/Lazer ou Recreação e Lazer. Enfim, Recreação e Lazer têm o mesmo significado? Quais são seus fundamentos? Quais são seus limites de abrangência? Quais são os fundamentos da Educação Física? Em que medida a abrangência da Recreação/Lazer articula-se com a da Educação Física? Por que a atualidade aponta para a intervenção profissional envolvendo essas duas áreas?

Essas perguntas aguçaram minha curiosidade em desvelar e compreender o(s) significado(s) da trama das relações estabelecidas entre a Recreação/Lazer e a Educação Física, buscando interpretar, assim, o andamento do jogo vivido pela atualidade.

1.2 Caminhando para a interpretação do tema

Na escolha dos caminhos para a interpretação do tema norteador da

presente investigação, parti do princípio de que é necessário ir fundo na suspeita, mantendo-me atenta à relevância dos problemas e à coerência entre o discurso e o sujeito que o pronuncia. A partir dessas idéias foram identificados rumos e escolhidos encaminhamentos.

1.2.1 Os rumos

Optando por um estilo qualitativo de investigação, alguns pressupostos tornam-se fundamentais na construção do caminho a ser seguido nesta pesquisa.

Em primeiro lugar, considerando que o interesse pelo desvelamento e interpretação de significados das relações estabelecidas entre a Recreação/Lazer e a Educação Física gestou-se a partir de problemática percebida no cotidiano dos cursos de graduação em Educação Física, optei por caminhar pelas trilhas do estudo curricular.

Aqui o currículo não é compreendido como a tradicional idéia de elenco de disciplinas que compõem um curso ou de relação dos conteúdos de uma disciplina, no que coincide com o significado de programa. Junto-me a alguns estudiosos, como BRAMANTE (1988), que consideram o currículo como conjunto de vivências de aprendizagens, sob a responsabilidade da escola como um todo, em consonância com a realidade sócio-econômico-política do seu meio cultural. Nesse sentido, o currículo envolve os valores, conhecimentos e habilidades relacionados ao processo educacional.

O currículo é expresso tanto nas ações formais da escola como no seu cotidiano - currículo oculto. SOUZA (1991) esclarece que o currículo se dá quando se transforma em ato. Esse é o ponto de partida e de chegada do processo curricular. É no cotidiano que se antecipa e se efetiva a história. Em outras palavras, é no momento em que o currículo se faz ação que se efetiva a intencionalidade da escola, dos professores, dos alunos, dos conteúdos, dos métodos, dos recursos didáticos e dos sistemas de avaliação. O currículo é visto, assim, como um ato político, apontando para o tipo de

sociedade que deseja ajudar a construir.

Auxiliada por RICOEUR (1978), observo que os acontecimentos retratados no fenômeno estudado não são tão lineares como tantas vezes aparentam. Toda existência é um texto onde os sujeitos escrevem uma história com seus avanços e recuos. É um texto cuja estrutura é rica por ser dotada de teor simbólico.

Ricoeur chama de símbolo toda estrutura de significação a qual tem duplo sentido - um sentido direto, primário e literal que aponta para outro sentido indireto, secundário e figurado. Ao tentar entender o mundo como ele é e ao escrever sua história, as pessoas, muitas vezes, de forma narcísica, registram o mais bonito, construindo esse com o sentido direto, primário e literal. No cotidiano, a cada passo, alguém rouba algo dessas existências que nem sempre percebem que estão sendo desapropriadas.

O enfrentamento desses contrastes e limites exige uma reflexão filosófica crítica, procurando ir além das aparências, a fim de se compreender os seus significados.⁶ O engajamento numa busca dessa natureza precisa se debruçar sobre a ação humana, de modo antidogmático, procurando ir às raízes de sua ação simbólica.

A busca da compreensão requer conduzir a reflexão filosófica dentro de linha dialética de raciocínio, empenhando-se na apropriação do desejo de ser e do esforço por existir dos viventes, através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo. A hermenêutica construída no sentido dialético tem, pois, duas tarefas: a de negação e a de afirmação. Denuncia pela negação e anuncia novos sentidos pela afirmação. Conseqüentemente, requer descrever o fenômeno, recompondo os seus

⁶ Nos propósitos hermenêuticos de Ricoeur, a filosofia impregna-se do constante risco de se expor diante de si mesmo. Por isso, o autor enfatiza que a reflexão filosófica requer um esforço para que se faça sem reservas, envolvendo, totalmente, a pessoa com o que se manifesta e se oculta. Há um compromisso com a autenticidade, e com a descoberta de novos sentidos para o viver bem como disponibilidade criteriosa em ouvi-los (NOVASKI, 1984).

discursos como obra, para que se possa buscar a sua interpretação na leitura das suas entrelinhas. Tenta-se, dessa forma, decifrar a sua estrutura de significação e penetrar no seu teor simbólico.⁷

Nos dizeres de Ricoeur, a linguagem se efetiva como discurso que, por sua vez, é efetuado como evento. O evento é compreendido como significação, como intencionalidade mesma da linguagem. Como obra, o discurso retrata a produção de seu autor, sua prática, técnica e estilo. Esclarecendo melhor:

"o discurso é efetuado como evento, mas compreendido como um sentido. (...) O evento é a própria estilização, mas esta estilização está em relação dialética com uma situação concreta complexa apresentando tendências, conflitos. A estilização surge no seio de uma experiência já estruturada, mas comportando aberturas, possibilidades de jogo, indeterminações. Aprender uma obra como evento é captar a relação entre a situação e o projeto no processo de reestruturação." (RICOEUR, 1988, p. 50-51.)

Ricoeur assinala a lingüística como ponto de partida e exigência metodológica para a hermenêutica, uma vez que a linguagem tende a dizer muito mais do que diz. Na linguagem exprime-se a compreensão ontológica. Os sujeitos são, portanto, artesões e categoria de interpretação em obra de linguagem.

Compreendendo que os discursos enquanto obra envolvem a linguagem escrita e oral, bem como as ações comunicativas entre os sujeitos, a presente investigação procura, a partir da simbologia que envolve o fenômeno estudado, identificar signos e compreender a arquitetura de sentidos que os sujeitos estudados dão à realização de seus discursos e de suas ações enquanto obra.⁸

⁷ Na maneira de ver de RICOEUR (1978) a hermenêutica não pretende estabelecer um discurso fechado em si mesma. A filosofia, não tendo um objeto só seu, é sempre reflexão com as ciências. Ricoeur destaca que, para a compreensão do ser no mundo, é valiosa a contribuição dos mestres da denúncia e enfatiza as obras de Marx, Nietzsche e Freud.

⁸ FREIRE, P. e FAUNDEZ (1985) esclarecem que o signo nos remete a um objeto e a diferentes interpretações; o aprofundamento num assunto suscita inúmeras perguntas que, por sua vez, nos remetem ao aprofundamento de outros assuntos.

Na maneira de pensar de Ricoeur, a meta é o agora, o tempo vivido no presente, que precisa ser compreendido para que sejam elaboradas propostas de vida para ele. O ser humano é um ser sensível e histórico. A história é o pano de fundo do objeto imediato de investigação. A realidade não se manifesta em sua totalidade, mas por perspectiva. Ricoeur assinala como tarefa da história a reconstrução do vivido pela narrativa, recompondo a profundidade temporal. A partir dessa recomposição busca-se a interpretação, a fim de se compreenderem os humanos, através dos sentidos que dão à sua vida. E acrescenta:

"A questão da historicidade não é mais a do conhecimento histórico concebido como método. Ela designa a maneira como o existente 'está com' os existentes." (RICOEUR, 1978, p. 12.)

Os humanos são frutos da construção histórica, de cuja obra dinâmica participam. Seus projetos futuros dependem de suas ações no momento presente, as quais são fundadas no passado. A obra de Ricoeur aponta, pois, para um desafio emancipador: diante da instalada crise de linguagem que vive a atualidade, é preciso esforçar-se pela tomada de consciência mediante as desmistificações da consciência enquanto ilusão e, a partir daí, buscar novos sentidos que possam anunciar a transformação dessa realidade. A filosofia para Ricoeur é, pois, uma tarefa concreta, temporal, dialética e pessoal com pretensões à universalidade, com base na presença humana no mundo. O ser humano precisa perguntar sobre seu próprio fazer e sobre o mundo onde está inserido. Precisa captar e dar um significado a essa realidade.

O desafio emancipador proposto pela obra de Ricoeur traz à discussão os interesses das ciências. Em *Conhecimento e Interesse* Habermas identifica três veios principais pelos quais se encaminham as epistemologias contemporâneas: as ciências empírico-analíticas, as ciências histórico-hermenêuticas e as ciências sociais críticas. (Habermas, *apud* RICOEUR, 1988.)

Para Habermas as ciências empírico-analíticas guiam-se pelo interesse

técnico do conhecimento, articulado à produção de tecnologias que visam melhorias das condições de produção e de sobrevivência humana. Às ciências histórico-hermenêuticas correspondem os interesses práticos, ou melhor dizendo, a discussão de valores referenciais de compreensão da vida como o progresso, a justiça, a liberdade, o amor...

Em Habermas

"a esfera prática é a esfera da comunicação inter-humana. (...) A significação das proposições produzidas nesse domínio (...) procedem da compreensão do sentido, através do canal da interpretação das mensagens trocadas na linguagem ordinária, mediante a interpretação dos textos transmitidos pela tradição, enfim, graças à interpretação das normas que institucionalizam os papéis sociais". (Habermas, *apud* RICOEUR, 1988, p. 122.)

Por sua vez, as ciências de orientação crítica regulam-se pelos interesses emancipatórios, buscando delinear novas formas de vida e de compreensão da natureza e dos homens, de maneira a se libertarem das amarras e pressões dos interesses historicamente localizados. Comentando os dizeres de Habermas, Ricoeur afirma:

"Trata-se do interesse pela autonomia (...) pela independência. Mas a ontologia o dissimulava numa realidade já pronta, num ser que nos transporta. Esse interesse só é ativo na instância da crítica que desmascara os interesses operando nas atividades de conhecimento, que mostra a dependência do sujeito teórico às condições empíricas oriundas das coações institucionais e que orienta o reconhecimento dessas formas de coação em direção à emancipação". (RICOEUR, 1988, p. 124.)

Ricoeur questiona o pensamento de Habermas, opõe-se ao privilégio que dá às ciências sociais críticas quanto ao interesse da emancipação, propondo uma hermenêutica crítica.

As teses de Habermas pressupõem: **a)** que cada grupo de ciência é regulado por um interesse que confere às significações de seu campo um quadro prévio de referenciais; **b)** que esses interesses são três: técnicos, práticos e emancipatórios, os

quais se enraizam na história natural humana, embora enfatizem a emergência do homem acima da natureza e assumam forma no meio do trabalho, da linguagem e do poder; c) que, na reflexão sobre si, conhecimento e interesse se identificam; d) que a unidade do conhecimento e do interesse é comprovada numa dialética que discerne os traços históricos da repressão do diálogo e reconstrói o que foi reprimido.

Diante dessas teses Ricoeur questiona: o que autoriza Habermas a propor a teoria dos interesses? Esses interesses são existenciais, sua análise depende de uma hermenêutica na medida em que são ao mesmo tempo o mais próximo e o mais dissimulado. É preciso, pois, conhecê-los.

Ricoeur ressalta que toda uma parte da obra de Habermas destina-se às ideologias contemporâneas, sendo que esse autor destaca que a científico-tecnológica é a dominante. Isso coloca em jogo a interpretação das sociedades industriais estruturadas nos moldes capitalistas. Habermas indica que a apologia do ser humano produtor leva a ressaltar a categoria da ação instrumental. Enfatiza a necessidade de o marxismo deter-se nas relações de produção e nas formas institucionais nas quais se exerce a atividade produtora. Transferindo-se para a esfera das relações de produção, e não apenas detendo-se nas forças de produção, Habermas afirma o marxismo fixando-se nos fenômenos de dominação, de dissimulação dessas relações, buscando empreendimentos políticos de libertação. Para isso destaca a necessidade de tomarmos consciência da distinção entre a esfera da ação instrumental e a da ação comunicativa. As distorções da linguagem, muitas vezes ignoradas pelas pessoas, se dão não pelo seu uso como tal, mas pela sua relação com o trabalho e o poder. Diante disso, Habermas indica que as ciências de orientação crítica são voltadas para a ação revolucionária contra a opressão. Discutindo Gadamer, Habermas afirma que as ciências histórico-hermenêuticas, por sua vez, são voltadas mais para o reconhecimento das tradições, sendo ontologizantes demais, isto é, insistindo num

consenso, fixando-se no que está aí. Ao contrário, a consciência crítica antecipa o futuro de uma libertação cuja idéia reguladora não é um ser mas um ideal - o ideal da comunicação sem entraves.

Discutindo essa aparente antítese, Ricoeur afirma que a tradição não é compreendida com a mesma posição romântica de Gadamer. Para Ricoeur a idéia é de tradição da emancipação, mais que a tradição da rememoração. A crítica também é uma tradição que penetra em atos libertários que vão desde o Êxodo, ou desde a Ressurreição.

"Ao esboçar essa dialética da rememoração das tradições e da antecipação da libertação, de forma alguma pretendo abolir a diferença entre uma hermenêutica e uma crítica das ideologias. Cada uma (...) possui um lugar privilegiado e (...) preferências regionais diferentes: aqui, uma atenção às heranças culturais, talvez polarizada de modo mais decidido na teoria do texto, ali, uma teoria das instituições e dos fenômenos de dominação, polarizada na análise das reificações e das alienações (...) Se esses interesses se separam radicalmente, a hermenêutica e a crítica ficarão reduzidas a meras ... ideologias!" (*Ibidem*, p. 145-46.)

E concluindo, Ricoeur questiona:

"admitamos que a ideologia consista, hoje, na dissimulação da diferença entre a ordem normativa da ação comunicativa e o condicionamento burocrático, por conseguinte, na dissolução da esfera de interação mediatizada pela linguagem nas estruturas da ação instrumental; se isto ocorre, o que devemos fazer para que o interesse pela emancipação não permaneça um desejo piedoso, a não ser que o encarnemos no despertar da ação comunicativa? E sobre o que podemos apoiar concretamente o despertar da ação comunicativa, senão sobre a retomada criadora das heranças culturais?" (*Ibidem*, p. 144.)

Aquecida por essas idéias iniciei minha caminhada em direção à interpretação do tema.

1.2.2 Os encaminhamentos

Procurando assumir um diálogo amplo com o fenômeno investigado

neste estudo comecei a construir meus caminhos pela articulação de um arcabouço teórico que pudesse apoiar a pesquisa.

O aprofundamento na temática remeteu-me também às trilhas percorridas pela formação do profissional de Educação Física no Brasil, o que me direcionou às ações vividas no cotidiano de um curso de graduação nesta área. Era necessário recuperar e reinterpretar traços do passado construídos numa certa realidade da Educação Física brasileira, esforçando-me por reescrever passagens de sua vida, de maneira a compreender o momento atual que vive, o qual comporta os seus sonhos bem como suas relações com a Recreação/Lazer.

O curso escolhido para este estudo foi criado no início dos anos 50, fruto da fusão de um curso estadual e outro particular, com corpo docente formado, basicamente, por militares e médicos. Ao longo de sua história viveu três momentos de marcantes mudanças curriculares. O primeiro - 1952 a 1969 - foi o seu período de criação e implantação. No momento seguinte - 1970 a 1979 - ocorreram mudanças estruturais devido às exigências de federalização do mesmo. Na década de 80, com a pós-graduação de alguns de seus docentes e mudanças na área da Educação Física brasileira, inaugurou-se um terceiro momento histórico.

Selecionado o Curso de Educação Física, a primeira tarefa foi decidir a quem ouvir. O interesse pelo desvelamento e compreensão de significados das relações estabelecidas entre a Recreação/Lazer e a Educação Física, levaram-me a sondar indicações a respeito de pessoas envolvidas com o processo curricular do curso estudado, como também com a atuação profissional na Recreação/Lazer. Assim, durante certo tempo, conversei com vários docentes e egressos do curso investigado, recolhendo sugestões de nomes. A partir dessa sondagem contatei 15 pessoas, dentre as mais indicadas, sendo que uma delas se negou a participar da pesquisa.

Formou-se, então, um grupo de colaboradores composto por um militar,

uma pedagoga e 12 profissionais de Educação Física. Dentre esses últimos um é egresso da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil (RJ) e os demais são ex-alunos da instituição estudada, formandos dos diferentes períodos de sua história.⁹

Num primeiro contato expus aos colaboradores os objetivos do estudo e da necessidade de recolher dados que pudessem recuperar a história de vida de cada um.¹⁰ Para esse fim foram marcadas entrevistas dentro da conveniência de locais e horários de cada informante.

A estratégia utilizada nas entrevistas permitiu que os narradores relatassem o que consideravam mais significativo na sua formação e ação profissional, reconstituindo acontecimentos da sua vida pessoal, escolar e de trabalho, dentro das quais inscrevem-se vivências com a Recreação/Lazer e a Educação Física. A partir dos temas propostos, o entrevistado decidiu o que falar. Como pesquisadora, limitei-me a ouvi-los, sem interferir nas suas falas.

As entrevistas foram gravadas com o aceite do narrador. Fiquei atenta a toda gama de gestos, expressões, entonações - sinais não verbais que foram fundamentais para compor o quadro de cada vivência.

Foram narradas cenas representando o mundo vivido dentro e fora da Universidade. Ressaltaram-se momentos significativos experienciados na direção da Escola estudada, na presidência do seu Diretório Acadêmico, na coordenação de colegiados, na chefia de departamentos como, ainda, vivências com o ensino, a pesquisa e a extensão na Educação Física e Recreação/Lazer. As narrações reviveram,

⁹ Reuni três formandos do período de 1952/69; cinco do período de 1970/79 e três egressos do período de 1980/90.

¹⁰ Para essa coleta de dados fundamentei-me nas idéias difundidas pelo *Experimentos com Histórias de Vida*, organizado por VON SIMSON (1988).

também, momentos de convivência familiar e no trabalho realizado em diferentes setores: Secretaria Estadual da Educação, Diretoria Estadual de Esporte, Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura, escolas públicas e particulares - da pré-escola ao terceiro grau, incluindo o ensino de magistério -, escolinhas de esporte, clubes, hotéis, asilos e firmas de promoção de eventos de Recreação/Lazer. Os dados recolhidos transcreveram a formação e ação de professores, dirigentes, administradores, atletas, árbitros, técnicos de esporte, preparador físico em esporte profissional, recreadores e voluntários.

Mantendo o sigilo e o anonimato dos informantes, procedi às transcrições, na íntegra, das entrevistas, procurando cuidar para não mudar o sentido daquilo que foi dito. Concomitantemente às gravações e transcrições, iniciei as análises, anotando-as de maneira a contribuir com a interpretação do fenômeno. As narrações compõem um levantamento de dados importante para a presente pesquisa. Por isso, na sua redação final são ressaltadas, em itálico, a transcrição de várias falas obtidas com as Histórias de Vida.

À medida que cresciam as representações em torno do fenômeno estudado senti-me impulsionada a buscar também fontes documentais que auxiliassem na composição do quadro. Resgatei, assim, documentos, leis, decretos, pareceres, relatórios, currículos, programas, projetos, jornais, revistas e anotações pessoais.

Tudo isso exigiu um duplo esforço metodológico - o de descrever e interpretar o fenômeno. Analisando os dados, procurei identificar os signos de forma a compor a arquitetura dos sentidos percebidos nas jogadas do jogo estudado. Temas e subtemas foram estabelecidos a partir das interpretações, relacionando sempre o cotidiano ouvido com a totalidade vivida pela Recreação/Lazer e pela Educação Física hoje.

Durante esse processo contei, ainda, com o apoio das reflexões

efetuadas com meu orientador, meus co-orientadores, meus professores e colegas.

Dessa maneira iniciei a caminhada para a compreensão da arbitragem e do placar do primeiro tempo do jogo em andamento. A partir dessa compreensão penso poder resgatar anúncios possíveis para um segundo tempo a ser jogado.

CAPÍTULO 2

O PRIMEIRO TEMPO EM JOGO

No sentido de ser coerente com os propósitos deste estudo, o capítulo se inicia com algumas reflexões sobre a dimensão terminológico-conceitual e a abrangência da Recreação/Lazer, considerando suas possibilidades, tanto as que se mostram quanto as que se camuflam na vida humana.

Considero que a vida humana se expressa tal como uma moeda com dois lados distintos na mesma totalidade. De um lado, são retratados os desejos e empenho dos humanos por se humanizarem. De outro, são reproduzidas as decisões que lhes são impostas por forças contrárias que, muitas vezes, condicionam e guiam suas vidas. Damatta sustenta que, no caso brasileiro,

"enquanto não formos capazes de discernir essas duas faces (...) estaremos fadados a um jogo cujo resultado já se sabe de antemão (...) ou teremos como jogada um "brasil", pequeno e defasado das potências mundiais, Brasil que nos leva a uma auto-flagelação desanimadora; ou teremos como jogada o Brasil dos milagres e dos autoritarismos políticos e econômicos, que, periodicamente, entra numa crise. Será preciso, portanto, discutir o Brasil como (...) algo que tem dois lados. E mais: como uma realidade que nos tem iludido, precisamente porque nunca lhe propusemos esta questão relacional e reveladora". (DAMATTA, 1984, p.20.)

2.1 Recreação e/ou Lazer: as palavras em jogo

Colocando as cartas na mesa, a fim de compreender os seus sentidos e suas intenções começo minhas reflexões a partir dos conceitos Recreação e Lazer, uma vez que navegam, muitas vezes, com o mesmo significado.

As palavras Recreação e Lazer, etimologicamente de origem latina,

significam recriar - *recreare* - e ser lícito, permitido - *licere* -, respectivamente.

Embora Lazer seja uma palavra de uso de certo modo recente no vocabulário brasileiro - como indicam estudos de Marcellino¹¹ - habitualmente, a mesma é usada com o sentido conceitual semelhante ao termo Recreação, já há muito utilizado no País. Quando assim considerados ambos exprimem as manifestações de conteúdos culturais vivenciados pelas pessoas, no seu tempo liberado de obrigações, especialmente do trabalho remunerado, sendo essas manifestações caracterizadas pela vivência lúdica.

Essa concepção aponta, entretanto, para algumas diferentes ênfases que vêm dando suporte a estudos desses termos no Brasil. DUMAZEDIER (1976), por exemplo, enfatiza a ocupação do tempo excedente das obrigações de vida das pessoas, enquanto que os argumentos apresentados por PIEPER (1963) privilegiam a atitude mental e o estado de ser característicos dessa experiência de vida. Um terceiro grupo de opiniões, no qual se inclui MARCELLINO (1987), ressalta tanto a questão do tempo disponível, privilegiado para a vivência de conteúdos culturais de Lazer, como a sua essência lúdica. Outros autores, dentre os quais destaco MIRANDA (1984), priorizam as atividades prazenteiras, organizadas ou livres, públicas ou privadas.

O lúdico, dimensão comum nas diferentes concepções de Recreação e Lazer no Brasil, é, por sua vez, concretizado no jogo, na brincadeira, no brinquedo e na festa.

MARCELLINO (1990) examina as especificações dadas por diferentes autores aos termos jogo, brinquedo, brincadeira e festa. Observa que, algumas vezes, os termos jogo, brinquedo e brincadeira são empregados com o mesmo sentido, como nos

¹¹ Em *Lazer e Educação* (1987), Marcellino considera que o uso da palavra Lazer somente expandiu-se por vários setores da população brasileira a partir da década de 70, ganhando uso corrente e sua utilização no âmbito das repartições públicas.

estudos de Rubem Alves. No entender de Marcellino esses termos são também expressos com sentidos diferentes, como afirma Paulo Salles de Oliveira, quando caracteriza brinquedo como objeto que dá suporte ao jogo, considerando a brincadeira como ação coletiva lúdica. Joseph Leif e Lucien Brunelle também distinguem jogo e brinquedo em termos de valores positivos negativos, respectivamente. Concluindo, Marcellino observa que, em geral, festa e jogo têm o mesmo significado.

A presente investigação prioriza o uso do termo jogo entendendo-o com o mesmo sentido de brinquedo, brincadeira e festa resgatando, porém, o princípio de excesso que, segundo CAILLOIS (1988) interfere na mudança de sentido entre jogo e festa. A festa comporta as características fundamentais do jogo, mas revela toda espécie de transbordamento, todo tipo de excesso.

O jogo é um espaço de exercício simbólico do lúdico, cuja experiência original é passível de conceituações formais - sua objetivação é sentida. Para refletir em torno das imagens do jogo como espaço de exercício simbólico, detenho-me nos contornos do interior da dimensão lúdica a partir do clássico *Homo Ludens*, escrito há mais de meio século atrás por HUIZINGA.¹² Nessa obra, o autor aprofunda a noção de jogo, analisa a sua expressão na linguagem e a sua relação com o direito, a guerra, o conhecimento, a poesia, a filosofia e a competição.

Tal como se encarregou de esclarecer Huizinga, o jogo configura-se pela vivência 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 (...) 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. Promove a formação de grupos sociais com tendências a rodearem-se de segredos e a

¹² A primeira publicação de *Homo Ludens* data de 1938.

sublinharem suas diferenças em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes". (HUIZINGA, 1980, p.16.)

O jogo enreda, portanto, na configuração da sua totalidade interna, as atitudes, as dimensões tempo e espaço-lugar. A Recreação e/ou Lazer vêm sendo considerados como espaços privilegiados para a vivência do jogo. Entretanto, analisando, sob as lentes de Huizinga, as discussões terminológicas-conceituais estabelecidas sobre a Recreação e Lazer na realidade brasileira, percebo que deveriam contemplar, explicitamente, a dimensão espaço - lugar - vivido. Por que isso não acontece?

Defendo que a discussão sobre a dimensão espaço-lugar na caracterização da área da Recreação e/ou Lazer, no Brasil, é fundamental, pois, também aqui esse fenômeno gestou-se a partir dos problemas sociais gerados pela desenfreada e desequilibrada urbanização do País, imposta pela industrialização. Assim, a Recreação e/ou Lazer necessitam ser pensadas considerando a globalidade da cultura a qual abrange a totalidade da existencialização no sentido da relação dos humanos e o mundo - numa época e lugar.¹³

Estudos de MEDEIROS (1975) e MARCELLINO (1983), apesar de seus diferentes enfoques, identificam como a industrialização - iniciada no Brasil nos anos 30 e sedimentada nos 70 - provocou a ruptura em muitos dos costumes do nosso povo, instigando o êxodo rural e tumultuando os centros urbanos.¹⁴ Estes, despreparados para tal invasão, reduzem, cada dia mais, a qualidade de vida de seus habitantes.

No Brasil, a partir dos anos 30, a queda do poder da oligarquia rural com o conseqüente enfraquecimento da sociedade agro-patriarcal, somadas às decisões políticas de se investir no modelo urbano-industrial e às leis trabalhistas, que

¹³ O conceito de cultura aqui exposto é entendido dentro dos princípios discutidos por REZENDE (1978).

¹⁴ A Revolução Industrial iniciou-se na Europa entre meados do século XVIII e século XIX.

atendiam apenas aos trabalhadores urbanos, incentivaram a vinda das pessoas do campo para as cidades. As massas de imigrantes rurais passam a conquistar as cidades em busca de acessos aos empregos urbanos, do aumento do consumo, da ascensão social e da cidadania sócio-política. A vinda dos sujeitos do meio rural para os centros urbanos foi gerada pelos seus desejos de "revolução individual", alimentados pelas duras condições de trabalho no campo e sua desvalorização, aliadas às precárias condições de saúde, educação, transporte e comunicação, dentre outros. Cresciam as ilusões de que as cidades ofereciam melhores condições de vida, uma vez que o meio rural não vislumbrava futuro nesse sentido. (WEFFORT, 1978; CURY, 1988.)

Todavia, até a atualidade, ao chegarem aos centros urbanos, muitas das famílias rurais sentem o choque da redução de possibilidades para a realização dos seus desejos de ser, ou seja, seu espaço-ação, como também da redução de ambiente físico disponível, seu espaço-lugar, e de momentos para a existência e a duração das ações que desejam realizar em sua vida, isto é, seu espaço-tempo. Mesmo sentindo-se impotentes diante dessa situação, tão diferente da vida vivida no meio rural, a ilusão dos benefícios que a cidade pode oferecer, alimenta-as, ajudando-as a resistir.

Perante esse quadro, que se agrava cada vez mais na sociedade brasileira, posso dizer que os modos capitalistas de produção se apropriaram direta ou indiretamente não apenas do trabalho do humano, mas também do seu ser, dos seus desejos, das suas relações com outros humanos e com o mundo. As áreas da Recreação e/ou Lazer, portanto, para serem compreendidas em sua essência, necessitam ser consideradas na globalidade da vida humana.

Neste estudo, os termos Recreação/Lazer são abordados conjuntamente, representando a área de conhecimento cuja preocupação central é a vivência de conteúdos culturais que possibilitem ao sujeito experienciar o jogo em sua vida, com chances de se apropriar do seu desejo de ser e do espaço-tempo e espaço-

lugar em que vive.

Nessa perspectiva, a Recreação/Lazer objetiva o resgate de uma das condições básicas para a qualidade de vida humana. Compreendo que a Recreação/Lazer como espaço regido pelas leis da política do humano é importante no projeto de auto-realização enquanto ser humano e ser cultural-histórico, embora, sozinha, não dê conta da globalidade de toda a problemática.

A visão qualitativa, aqui exposta, configura-se não simplesmente dentro de uma perspectiva romântica, mas articula-se com projetos utópicos.¹⁵ Nesses projetos, os sonhos e desejos humanos são considerados como base da dinâmica histórica, dentro do imaginário cultural que se deseja construir, através de um presente concreto possível. A utopia, parte da essência do ser humano, atua como um de seus agentes libertadores dos tabus que se opõem à sua natureza e à sua ação cultural. As utopias expõem seus impossíveis e, por isso, mobilizam desejos. Os desejos mobilizam ações, que participam das mudanças do mundo. O ser humano, sendo um ser relacional, aberto, histórico, criador de cultura, muda-se a si mesmo à medida que participa da mudança do mundo.

Paulo Freire enfatiza a reciprocidade na relação entre o humano e o mundo, destacando a importância de a educação tender à utopia e não aos determinismos. O diálogo, numa práxis autêntica, insere o sujeito no processo histórico, investe na sua conscientização e põe uma bomba na ideologia dominante.¹⁶

¹⁵ Utopia, palavra originada da obra *Utopia* (Thomas More, 1516.), para Karl Mannheim retrata um estado de espírito incongruente com o estado de realidade dentro do qual ocorre. Esse autor refere como utópicas as "orientações que, transcendendo a realidade, tendem a se transformarem em conduta, a abalar, seja parcial ou totalmente, a ordem de coisas que prevaleça no momento". (MANNHEIM, 1982, p. 216.).

¹⁶ O diálogo, categoria fundamental nos estudos de Paulo Freire, é ressaltado ao longo do seu discurso sobre a conscientização, cujo conceito evolui ao longo de sua obra. Num primeiro momento - 1959 - conscientização significou transição; num segundo - 1970 -, foi concebida como problematização e, em *Cartas à Guiné Bissau*, divulgado em 1977, foi compreendida como revolução. (PINTO, 1991.)

A conscientização aqui tem o sentido de comprometimento com a revolução da situação instalada, esforçando-se pela sua transformação ou mesmo desestabilização, exigindo a desmistificação da consciência enquanto ilusão.

Caminhando por sentido inverso, os valores impostos ao mundo contemporâneo, os quais influenciam diretamente na vivência da Recreação/Lazer, muitas vezes alienam os seres humanos, ou seja, transferem ao(s) outro(s) o domínio deles mesmos.

Com compreensão psicanalítica, Rubem Alves argumenta que a alienação, do ponto de vista filosófico, comporta três sentidos distintos. No **discurso político social** representa o ato de abandono da vontade individual em favor de uma vontade coletiva, instaurada por contrato que transfere, voluntariamente, a sua propriedade a outra pessoa. Ao contrário desse uso jurídico, na **fala epistemológica**, são considerados alienados os indivíduos cujas idéias não constituem o conhecimento efetivo do real e expressam estados emocionais individuais e coletivos. Nessa maneira de ver "os ídolos de Bacon, a ideologia de Marx, a neurose de Freud são expressões alienantes." (1980, p. 26.) Do **ponto de vista existencialista**, o conceito de alienação se insere nas falas que buscam compreender a condição humana em sua particularidade emocional e afetiva. Significa "o esfacelamento e a fragmentação da experiência humana dividida entre uma identidade reprimida e uma funcionalidade imposta". (*Ibidem.* p. 26.)

As análises sobre alienação realizadas por Marx, embora circunscritas ao mundo do trabalho, são fundamentais para a análise das relações estabelecidas na Recreação/Lazer contemporânea, onde cada vez mais o jogo é "engolido" pelos valores do trabalho. A meu ver Marx revela, nessas análises, o seu discurso sobre o humano e sobre a sua qualidade de vida. Ele denuncia a alienação sob a qual vivem muitos trabalhadores tanto em relação ao produto/processo do seu trabalho, quanto ao

reconhecimento do trabalhador em seu próprio corpo e nas relações que estabelece com os outros, a partir do trabalho.¹⁷

Diante do exposto impõe-se a necessidade de tratar dialeticamente o jogo, articulando-o com o contexto exterior a ele, o que não é preocupação de Huizinga. Dois motivos principais justificam essa necessidade. Em primeiro lugar, o próprio Huizinga declara que o jogo é a base da cultura. É fator distinto e fundamental, presente em tudo que ocorre no mundo. Com base nessa afirmação e, ao mesmo tempo extrapolando, MARCELLINO (1990) observa que, enquanto espaço privilegiado de cultura, o jogo possibilita criar e usufruir cultura, permite a vivência de valores externos a ele, de forma crítica e criativa, representando, assim, uma denúncia da realidade exterior, ao mesmo tempo que a alimenta e dela se alimenta.

Os estudos de Regis de Moraes enfatizam que usufruir, ou melhor dizendo,

"consumir cultura é consumir-nos no sentido de alimentarmo-nos de nossa própria seiva. (...) O processo de recriação da cultura está sempre no seu âmago. Só pela criticidade podemos evitar um aprisionamento por parte das coações negativas e prejudiciais da cultura". (MORAIS, 1991, p. 33.)

Nos dizeres desse autor,

"o tecido cultural é sempre uma permanência feita de efemeridades, é sempre uma continuidade feita de rupturas e transformações. O homem cria cultura, primeiro porque tem necessidade disto; depois porque descobre as possibilidades que tem de ultrapassar os escravizantes limites da necessidade". (*Ibidem*, p.38.)

O jogo permite que seus participantes vivenciem valores que possam influenciar além dos seus limites, até mesmo subvertendo sua ordem. O filme *Sociedade*

¹⁷ Ver abordagem de Marx sobre alienação expostas nos seus *Manuscritos Econômicos - Filosóficos*, escritos em 1884. (*Apud*, FROMM, E. 1975.)

dos Poetas Mortos exemplifica essa situação, ao mostrar que a vivência lúdica, numa estrutura fechada de ensino, não só foi possível, como também provocou a ruptura de valores tradicionais de educação.

O segundo motivo que justifica a discussão dialética do jogo com o contexto exterior a ele relaciona-se com dois tipos de movimentos que são dimensionados na sociedade contemporânea, ou seja, os movimentos de dentro para fora e de fora para dentro dos limites do jogo. De dentro para fora, o jogo expressa sua interioridade, domina seus limites, vive intensa e prazerosamente sua globalidade. A riqueza dessa interioridade é tão grande e "perigosa" que o mundo exterior, na maioria das vezes, luta por raptá-la e por imprimir em seu interior - de fora para dentro - seus valores, seus desejos e seus limites, a fim de lucrar com isso. Aí, o jogo não é mais o jogo em si, mas um jogo com duplas aspas que, no movimento de fora para dentro pode ser um jogo sujeito, também, à manobras. Manobrado, o jogo deixa de ser autêntico, perde sua essência lúdica, torna-se "jogo".¹⁸

Os motivos aqui expostos mostram a existência de uma via que liga o interior ao exterior do jogo, pela qual pode-se estabelecer o diálogo entre esses dois mundos. Mostram, igualmente, que esses dois mundos são cheios de contrastes, e que, no fundo, tudo é paradoxal. Finalmente, esses motivos desvelam que a Recreação/Lazer tanto pode se prestar à vivência do jogo lúdico como à do jogo manobrado.

A própria polissemia da palavra jogo, registrada nos dicionários, permite essa manobra. No nosso idioma o jogo tanto significa folguedo, divertimento, celebração, brincadeira, brinquedo, como passatempo, exercício, estratégia, objetos em série, parte de um todo, plano, desígnio ou trocadilho. Jogo pode ser compreendido como vício, ocultamento de intenções ou expressão simbólica; ou cautela, manha ou resistência. A

18 No presente estudo, as duplas aspas no jogo indicam as possibilidades do jogo de manobras. O jogo sem aspas é, pois, a vivência do jogo autêntico.

palavra jogo permite, assim, tanto a compreensão do lúdico como a das manobras utilitaristas, moralistas ou políticas partidárias, sectárias. Assim, a essência da linguagem do povo brasileiro revela as possibilidades do jogo e "jogo" em sua realidade.

A discussão entre o jogo e "jogo" exige, portanto, o desvelamento dos seus sentidos, identificando os valores que sustentam. Os valores representam, como expõe Silva, as significações que demonstram o esforço da existência individual e coletiva dos humanos. Dessa forma, os valores têm sentido quando vinculados aos sujeitos que os valoram, dentro do seu contexto localizado e datado historicamente, uma vez que recebem a influência do meio onde se insere e das circunstâncias anteriores. Não são, portanto, fixos.¹⁹ Mas que valores sustentam as vivências da Recreação/Lazer na atualidade? Buscar respostas para essa questão instiga a perscrutar sobre a abrangência de ação da Recreação/Lazer na vida humana.

2.2 Limites da Recreação/Lazer

O essencial da abrangência da Recreação/Lazer pode ser analisado sob vários pontos de vista. Aqui serão enfocados sob duas abordagens: uma perspectiva ampla, relaciona a Recreação/Lazer com o mundo do trabalho e, uma perspectiva restrita, focaliza a sua relação com os diversos conteúdos culturais.

2.2.1 Recreação/Lazer e/versus Trabalho

A Recreação/Lazer, tal como hoje é compreendida como esfera própria, emergiu da industrialização, sendo o resultado de reivindicações sociais oriundas da necessidade de distribuição do tempo de vida, no qual predominavam as obrigações do

¹⁹ SILVA (1988) discute a valoração, ou relação axiológica, que indica a vivência humana de valores na Educação.

mundo do trabalho.²⁰

O estilo de vida imposto por essa situação histórica, ironicamente, leva o ser humano a lutar por momentos nos quais ele possa ser ele mesmo, embora essa partilha seja, muitas vezes, encarada apenas como recuperação da força de trabalho. O óbvio seria que a Recreação/Lazer não precisasse ser reivindicada, mas que fosse um direito universal, legitimado por todos. Porém, a lógica imposta pelo mundo do trabalho ao mundo da vida fez gerar a Recreação/Lazer como necessidade, atingindo seu âmago - o jogo.

As vivências do jogo e do mundo do trabalho vêm ocupando diferentes esferas na história da humanidade, considerando os privilégios das diferentes classes sociais e a ruptura cultural ocasionada pela industrialização, a qual resultou na identificação da Recreação/Lazer como esfera própria. Essa ruptura desencadeou a revolução nos modos de ser, no tempo a consumir e nos estilos de vida, tanto dos grupos sociais que, vindos do meio rural alocaram-se nas cidades, próximo aos centros fabris, como no estilo da vida urbana, invadida por tantas pessoas estranhas a ela. Essas mudanças refletiram-se no tipo de organização e de atitudes das pessoas diante do trabalho e da Recreação/Lazer - ambos produtos sociais históricos.

A industrialização trouxe consigo a apropriação direta ou indireta da Recreação/Lazer e do trabalho alheio, bem como dos seus resultados. Fez imperar as regras do "jogo" do mundo do trabalho, o que provocou uma distinção evidente entre as esferas de Recreação/Lazer e de trabalho, como se fossem duas moedas distintas com valores e formas diferentes.

Compreender os reais vínculos entre esses dois mundos, na

²⁰ Aprofundando-se na essência etimológica do termo Lazer é possível perceber que com a cultura industrial mudou-se o sentido da palavra Lazer, que em sua origem significa ser lícito, ser permitido para encorporar o sentido de sua permissão pela legalização.

atualidade, exige pensar historicamente sobre a abrangência dessas esferas as quais, por princípio e *a priori*, não excluem relações entre si. Na vida anterior à industrialização, as esferas da Recreação/Lazer e do trabalho, apesar de distintas, integravam a mesma globalidade, podendo ser simbolizadas como os dois lados de uma única moeda.

Destacando enfoques importantes nas relações entre a Recreação/Lazer e o trabalho observo que é comum, na cultura industrial, conceber o trabalho como atividade regular, intensa, pragmática e carente de satisfações intrínsecas. O problema maior reside na dificuldade de se imaginar o trabalho de outra forma.

É tão questionável a ênfase dada ao trabalho industrial, supervalorizando-o como forma de aumento de riquezas e fronteiras da humanidade - concepção determinista em relação aos avanços tecnológicos da modernidade-, quanto precisa ser repensado o pessimismo resultante das condições do trabalho especializado, cuja imagem é tão bem reproduzida por Chaplin, no filme *Tempos Modernos*. Esse pessimismo retrata os medos das transformações culturais imprimidas pelas modernas formas de produção, instigando o saudosismo e o conservadorismo culturalista que parecem não dar conta de entender as relações estabelecidas entre o trabalho e a práxis social. (ENQUITA, 1989; ARROYO, 1991.)

Paulo Freire, em *Ação Cultural para a Liberdade*, enfatiza que os avanços tecnológicos não podem ser concebidos como entidades demoníacas, acima dos seres humanos.

"Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo."
(FREIRE, P., 1982, p. 84.)

Considerando a tecnologia não apenas necessária, mas parte da história da humanidade, ressalta que o problema não é de ordem tecnológica, mas

política, a qual, orientando a produção no sentido do consumismo, mitifica a tecnologia.

Ao longo da história, o trabalho sustenta a organização cultural das sociedades, fortalecendo o poder político-econômico-religioso, tornando a Recreação/Lazer um privilégio das elites. O trabalho, mesmo representando a árdua luta dos humanos pela sua sobrevivência nas relações culturais permitidas, tem características distintas nas sociedades anteriores à Revolução Industrial, comparadas às industrializadas.

Nas sociedades antecedentes à industrialização, o trabalhador tinha maiores chances de interferir no processo, de viver sua produção final e de usufruir de seu produto - mesmo que o produto de melhor qualidade fosse privilégio das elites. Vivendo a produção, festejava-a. As colheitas, por exemplo, acabavam em festas, celebrando o desafio alcançado. O feitor participava. A burguesia, a seu modo, festejava o feito.

Em 40 cenas, José Lins do Rego retrata o mundo no qual se fez *Menino de Engenho* (1972), destacando a presença viva da natureza nas aspirações, dores e alegrias do povo do campo. Suas palavras retratam "o engenho todo na alegria rural da moagem." (REGO, 1972, p. 80.). A maior parte dos trabalhadores lidava em suas tarefas "bulindo uns com os outros". As crianças do engenho brincavam com as da senzala e as mulheres cuidavam das tarefas caseiras. A passagem do trem marcava as horas. Os dias de festas, de trabalho e de rituais ocupavam o mesmo lugar. Aliás, toda obra de José Lins do Rego reflete a agonia dos engenhos diante do crescente domínio das usinas, trazendo a desumanização do trabalho pela mecanização da lavoura e, com isso, a ruína do patriarcado e a dispersão do povo.

O trabalho industrializado, fragmentando e mecanizando a produção, não permite ao operário vivê-la como um todo e nem celebrar seus resultados.

"A ordem, com efeito, não se concilia com a existência simultânea de todas as possibilidades, com a ausência de

qualquer ordem: o mundo sofreu então limitações intransponíveis que confinam cada espécie ao seu próprio ser e que as impedem de sair dele. Tudo ficou imobilizado e os interditos foram estabelecidos a fim de que a organização e a legalidade novas se não vissem perturbadas". (CAILLOIS, 1988, p. 102.)

A Era Industrial muda o sentido da própria festa relacionada ao trabalho. Não mais é festejada a produção. Em geral, o tempo do trabalho é o tempo da poupança e da penúria, legalizando-se o tempo da Recreação/Lazer como o tempo da generosidade e esbanjamento. São organizadas festas para os operários, com objetivo de levá-los a esquecer a produção - seu estado de ser, seu tempo e lugar vividos. O esquecimento alimenta e renova forças para o retorno ao trabalho. As festas ganham o sentido da comemoração, contendo uma espécie de memória e não de feito.

A festa tem um sentido de recriar e resgatar o tempo, o espaço e as relações sociais, possibilitando ler a vida cultural construída. Com esse propósito ela une pessoas, redescobre talentos, relê a beleza, revê preconceitos, estimula a alegria. Ao contrário, as comemorações celebram as formalidades, a ordem social, ressaltando as diferenças, os poderes e as hierarquias. Os corpos são contidos e neutralizados, regulados pela disciplinarização imposta às atitudes, bem como ao tempo e ao lugar ocupados. A comemoração transforma-se em rito, com todo um cerimonial que precisa ser velado e mantido para sustentar mitos. (DAMATTA, 1986.)

Nessa vivência a Recreação/Lazer contribui para o aumento da mais-valia do trabalho, institucionalizando o "jogo" que organiza a liberdade, a gratuidade e o prazer de seus participantes. Desse ponto de vista, a Recreação/Lazer atua como espaço para manutenção do poderio político-econômico e a divisão de classes. Age, muitas vezes, apenas como válvula de escape para extravasar sentimentos não vividos no trabalho e repor energias indispensáveis a ele.

Os condicionamentos político-econômicos atingem todas as classes sociais, mesmo as elites que, desde a Antigüidade, têm o privilégio da Recreação/Lazer.

Na vida moderna, entretanto, as elites não vivem apenas o fruir da Recreação/Lazer mas são intensamente absorvidas pelo trabalho.²¹ Detendo o seu lucro, e mesmo tendo a possibilidade de festejar a produção, também suas festas não se articulam com a festa da produção. Quanto mais diversificados e distanciados das ações rotineiras forem os conteúdos culturais de Recreação/Lazer, mais se identifica o "status", no "jogo", de quem os vivencia.

O tempo mecânico da Era Industrial, seguindo a lógica que impera no trabalho, impõe à vida a idéia do lucro. Essa mesma lógica do lucro, na atualidade, rouba tempo das crianças, preparando-as, o quanto antes, para a produção; rouba tempo dos adolescentes, que precisam se profissionalizar logo e gastar seu tempo consumindo as ilusões do mundo adulto; rouba tempo dos adultos para que dupliquem seu tempo, produzindo e consumindo mais; rouba tempo dos idosos, extraindo seu tempo de engajamento no mundo produtivo, que necessita de vigor. Às mulheres doa tempo de trabalho assalariado sem, muitas vezes, dividir com elas seu tradicional tempo de compromisso com os afazeres domésticos.

Todo esse tempo precisa ser organizado para que possa funcionar a máquina da vida humana. Na pressa pela produção, é muito comum não se ter tempo para o jogo. As crianças, por sua espontaneidade, procuram sempre um tempo para brincar. Os adultos, amantes do "jogo" nos tempos disponíveis, geralmente procuram passatempos, ou melhor, passar o tempo procurando o que fazer. Nesse interior, surgem

²¹ A luta pelo direito de um tempo gratuito para a Recreação/Lazer é implícita ou explicitamente presente em toda experiência histórica humana. Desde a criação do mundo, sob princípios cristãos ela se destaca quando Deus, após seis dias de trabalho, reivindicou seu direito ao descanso, no sétimo dia. Com a Era Industrial, organizaram-se lutas pela conquista de tempo legal de folga. LAFARGUE, em 1880, já discutia o sentido do trabalho pelo trabalho na sociedade industrial. Questionava a razão pela qual os filósofos da Antigüidade, como homens livres, ensinavam o desprezo pelo trabalho, elogiando a preguiça. E denunciou que "para que a concorrência entre o homem e a máquina tivesse livre curso, os proletários aboliram as sábias leis que limitavam o trabalho dos artesãos nas antigas corporações; suprimiram os feriados". (1980, p. 32.)

os profissionais da Recreação/Lazer, envolvendo-se com a ocupação do tempo disponível das pessoas. Esses profissionais têm chances tanto de desenvolver formalmente seu trabalho, como de vestir seu corpo e alma com ele. No jogo eles , muitas vezes, se recreiam, recreando outros, mesmo que, às vezes, os outros não estejam num jogo autêntico.

Algumas profissões liberais permitem viver o prazer e a liberdade no trabalho. Guimarães Rosa exemplifica esse fato quando afirma que

"uma palavra, uma única palavra ou frase podem me manter ocupado durante horas ou dias. Para isso, não preciso forçosamente de um escritório. Gosto de pensar cavalgando, na fazenda (...). Os livros nascem, quando a pessoa pensa; o ato de escrever já é a técnica e a alegria do jogo com as palavras". (GUIMARÃES ROSA, 1983, p. 11.)

Essa citação leva-me a ver que o trabalho pode tanto se desenrolar dentro como fora dos espaços formais de desenvolvimento de diferentes profissões. Da mesma forma que o poeta ama trabalhar junto à natureza, a moda dos dias atuais leva muitos executivos das grandes cidades a realizarem seus negócios em restaurantes, tomando "café da manhã". Dessa forma, observo a tendência do trabalho moderno de se apropriar dos espaços mais atraentes, espaços onde, habitualmente, se vive a Recreação/Lazer. É claro que são poucas as profissões que permitem esse privilégio, historicamente reservado às classes mais abastadas.

Apesar desse privilégio, a típica vida anterior à industrialização não colocava os humanos à parte da natureza que os rodeava. Em geral, no seu espaço-lugar de vida era possível um nível de liberdade na exploração espacial. Havia, também, um nível de preservação da natureza, embora a história narre grandes depredações causadas por guerras e pelas forças de dominação. Mas havia um prazer em trabalhar e em se festejar com o lugar. Sem barreiras formais, como existem hoje, as casas e locais de trabalho eram abertos a todos que ali desejavam viver o jogo.

Diferentemente, o mundo industrial cerca tudo com pesados muros, controla o acesso aos locais de trabalho e de Recreação/Lazer com mecanismos eletrônicos que permitem, quase sempre, a entrada de um de cada vez nesses locais. As roletas qualificam e quantificam o acesso das pessoas. São qualificadas as que têm chances de se treinarem profissional ou recreativamente. A quantificação criva as pessoas que podem pagar - tanto para se treinar, como para aprender e usufruir os conteúdos culturais "disponíveis" de Recreação/Lazer .

A dimensão espaço-lugar usufruída pela Recreação/Lazer conduz, portanto, à discussão dos limites internos dessa abrangência.

2.2.2 Conteúdos culturais jogados na Recreação/Lazer

A Recreação/Lazer, nascendo de legalidade histórica e regulamentada a partir dos princípios do trabalho industrializado, impõe pensar nos conteúdos culturais que envolve no interior de sua abrangência. A lógica imposta vem, em geral, dando realce às formas de organização dos fazeres das pessoas nos seus momentos de Recreação/Lazer, o que gera a necessidade de lidar com os diferentes interesses das pessoas.

Estudos sobre a compreensão dessa abrangência, dentre os quais os de Dumazedier e Camargo, sugerem que a Recreação/Lazer abrange múltiplos conteúdos culturais referentes aos interesses intelectuais, artísticos, manuais, sociais, físicos e turísticos dos sujeitos.²² Essa multiplicidade de conteúdos é compreendida

²² Como DUMAZEDIER (1979) observa, o interesse intelectual volta-se para o critério predominante cognitivo, pelo interesse na documentação e na informação. O interesse artístico articula-se à estética, a um universo de imagens, emoções, sentimentos e ficções. O interesse manual se expressa por ações onde o uso das mãos é a característica constitutiva e essencial, enquanto o interesse físico manifesta-se pela prática de atividades físicas. Finalmente, o interesse social está presente quando a intenção maior é a interação entre os sujeitos. Nos dizeres de CAMARGO (1986), o interesse turístico reflete a necessidade de quebra da rotina espacial.

dentro de visão não estanque, mas com idéia central de predominância.

A cultura industrial alimenta a necessidade de estudos bem como de oferta de bens e serviços para a Recreação/Lazer, demandando o estabelecimento de propostas políticas cujas implementações registram uma curiosa contradição. Considerando o propor e o agir, Recreação e Lazer não mais têm o mesmo sentido conceitual. O termo Lazer encontra-se presente, especialmente, nas iniciativas de estudos e de propostas políticas institucionais para a área, enquanto que o termo Recreação refere-se às ações institucionalizadas. O mais curioso é que muitos estudos e propostas políticas divergem das ações concretas que implementam, mostrando uma dicotomia entre o pensar ou propor e o agir.

É comum, por exemplo, o Lazer ser usado como bandeira pelo Estado ou pela Escola, os quais o consideram umas das condições básica da vida humana, espaço privilegiado de vivência do jogo. As ações recreativas implementadas, no entanto, se distanciam dos propósitos lúdicos. A preocupação não é responder aos desejos de quem joga, mas, sobretudo, à necessidade de organização do jogo, de sua instrumentalização, sustentando a oferta de bens e serviços.

A vivência de conteúdos culturais na Recreação/Lazer não pode se vincular apenas à oferta de bens e de serviços para a área, pois essa vivência é movida pelo desejo e pelas ações de quem joga, circunscritos numa situação de liberdade, gratuidade e prazer, sentidos no espaço tempo e lugar jogados. Assim, é imprescindível a educação para Recreação/Lazer favorecendo o agir, sentindo e pensando o jogo.

Concordo com Marcellino quando, em 1987, enfatizou que a vivência de conteúdos culturais de Recreação/Lazer exige o aprendizado, o estímulo e a compreensão de diferentes conteúdos. Mais que isso, ressalta esse autor:

"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, favorecedora de mudanças no plano social." (MARCELLINO, 1987, p. 63-64.)

Essas idéias sublinham o compromisso da ação educativa consciente com a ampliação do universo de opções dos fazeres das pessoas, o que favorecerá a ampliação dos desejos e das suas possibilidades de concretização.

DUMAZEDIER (1980) pondera sobre as possibilidades de vivências dos conteúdos culturais de Recreação/Lazer pela prática(exercitação), e/ou consumo(assistência), e/ou aprendizagem(conhecimento). Todos esses gêneros podem ser experienciados no nível elementar, ou seja, conformista, como nos níveis médio e/ou superior, isto é, crítico e criativo.

Várias das iniciativas institucionais que hoje estimulam a Recreação dão ênfase às experiências conformistas de consumo e prática, destacando o esporte. Em face disso há a criação de setores distintos para a oferta de serviços de Recreação - Esportes - Cultura. Por que o esporte ocupa posição de relevo nessa circunstância? Que vivência esportiva é essa? O que legitima? O que oculta a distinção entre Recreação, Esportes e Cultura?

A despeito da falta de explicitação quanto a essas perguntas, cada vez mais ouvem-se eloqüentes declarações afirmando a importância da Recreação/Lazer e das atividades físicas, não somente as esportivas, na vida das pessoas. Cresce, também, a procura por essas atividades. Nesse mesmo meio cultural circulam estudos que enfocam os benefícios da prática das atividades físicas, favorecendo tanto os sujeitos como a cultura como um todo.²³

A mídia, em especial a televisada, com maior alcance à população,

²³ Ver: MARINHO, 1981; DIECKERT, 1984; GAELZER, 1985; SOBRAL, 1985; SANTIN, 1987.

acelera a difusão de outras idéias sobre os benefícios da prática da atividade física, idéias coloridas mas não satisfatoriamente esclarecidas.

Diante desse quadro torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre a Educação Física, buscando mais subsídios que possam auxiliar na continuidade do desvelamento das relações que estabelece com a Recreação/Lazer.

2.3 A Educação Física entra no jogo e "joga" com as linguagens do corpo

A busca da relação entre a Educação Física e a Recreação/Lazer requer pensar seus fundamentos, procurando compreender em que medida uma área se constitui pelos princípios da outra. A compreensão da essência da Educação Física, entretanto, é dificultada pelo caos terminológico - conceitual, bem como pelo sentido de sua abrangência que vive hoje essa área. Por esse motivo faz-se necessário desvendar a essência da Educação Física.

2.3.1 A essência da Educação Física

"Descobri e contei a Pedro: o corpo é humilde, o corpo é muito humilde. Ainda escrevo uma tese que parecerá marota: de como são bons e agradáveis os gases e odores do corpo e de como todos nos deleitamos com eles sem ousar confessá-lo. Ora, o que é o corpo? Necessitarei ainda de quantas paixões para amansar meu orgulho e me deixar ver de frente, de costas, de quatro, comendo, descomendo, sem turvar meus olhos? Para isto caminho. Alguém me ensinará. Uma paixão, uma grande paixão me tomará de tal forma que tanto se me dará ser... Ismália é capaz de falar a palavra que oculto. Eu ainda não posso." (PRADO, Adélia, 1988, p. 38.)

O termo Educação Física é freqüentemente usado com o mesmo significado de ginástica, atividade física, exercício físico, esporte e outros.

"A questão da Educação Física e Esportes é importante (...) o termo Educação Física está desgastado (...) Temos que explorar mais a palavra esporte (...) senão estaríamos negando a nossa própria profissão (...) O esporte é cultura (...) O termo Educação Física está desgastado porque o termo esporte nós ouvimos pelo menos todo dia na TV, no rádio, em 20 ou 30% das transmissões. Nos jornais é a mesma coisa. Temos que explorar mais essa palavra (...) Se pudesse criar hoje uma Escola de Educação Física eu lhe daria o nome de Instituto de Ciências do Esporte."²⁴

Atualmente o termo Educação Física, não mais satisfatório para aqueles que desejam elevar a área à condição de ciência, tem sido substituído por outras propostas.²⁵

Estudando a concepção de Educação Física dos docentes dos sete cursos de graduação em Educação Física de Minas Gerais, COSTA E MARQUES (1991) identificam que a Educação Física é conceituada de várias formas. Considerada como atividade, ou arte, ou ramo pedagógico, ou área de conhecimento, ou disciplina acadêmica, ou ciência, a Educação Física, ao mesmo tempo que é compreendida como fim, é entendida como meio de educação, de manutenção da saúde, de difusão do esporte, da dança, ou de preparação para a Recreação/Lazer.

Esses dados indicam que a Educação Física não permite uma conceituação restrita. Precisa ser compreendida em relação às suas particularidades intrínsecas e em relação à sua aplicabilidade. O resgate da identidade da Educação Física precisa, pois, ir além das defesas terminológicas e esforçar-se para a compreensão da essência da área e da sua abrangência.

As várias concepções de Educação Física expressam a riqueza simbólica que a reveste e que permite a incorporação de diferentes leituras dos seus

²⁴ A partir daqui ressalto, em itálico, a transcrição, na íntegra, de falas obtidas com as Histórias de Vida de profissionais que viveram e/ou vivem o cotidiano de um curso de graduação em Educação Física no Brasil.

²⁵ Surgem, dentre outras, as propostas de cinantropologia ou cinesiodidática (MARINHO, 1984.); ou motricidade humana (CUNHA, M., 1989.); ou cinesiologia (TANI, 1989.).

significados. Fazem-se presentes a leitura de professores, de alunos, de cientistas, de praticantes, de administradores, de empresários, de médicos, de técnicos, de filósofos e de tantos outros que convivem com a área. Essas expressões indicam também a fragmentação da linguagem a que se submete a Educação Física enquanto área de conhecimento. Apesar disso, examinando mais detidamente essas linguagens, observo que existem pontos comuns entre elas, tais como o corpo humano e o movimento.

Há uma tendência atual de se compreender a Educação Física enquanto ciência, preocupando-se pela delimitação do seu objeto de estudo. Essa tendência, orientada pelos princípios da ciência empírico-analítica, sustenta a idéia do corpo humano em movimento como o objeto de estudo da Educação Física.

A discussão da especificidade da Educação Física por esse caminho é dificultada pelo fato de o corpo humano não ser objeto de estudo exclusivo da Educação Física. Ele é foco das preocupações das Ciências Biológicas, Exatas e Humanas, o que indica requerer sua compreensão globalizada. Para isso necessita do auxílio dos conhecimentos construídos por todas as ciências.

O entrelaçar de conhecimentos no sentido de compreender a especificidade do tratamento que a Educação Física dá ao corpo humano vem suscitando diferentes focalizações. Para um grupo de estudiosos, a especificidade encontra-se na ação corporal, isto é, no **corpo em movimento**. Outros entendem que a Educação Física cuida do **corpo**, movimentando-se ou não, pois ele, em sua globalidade, é que se constitui em ação. Também o resultado da ação, ou seja, o **movimento corporal**, é considerado por outros estudiosos como o específico no qual precisa se deter a área.

TANI (1988) e outros autores compreendem a Educação Física trabalhando com o **corpo em movimento**, o que exige um tratamento especial dos fenômenos relacionados com o domínio motor. Por isso, a Educação Física precisa

estudar especificamente as características do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico e motor, como os fatores que intervêm na aprendizagem motora, relacionando-os com o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social do ser humano.

"A Educação Física está muito subjugada ao movimento. É preciso que ela descubra o corpo (...) O movimento acontece no corpo (...) O não movimento é tão importante quanto o movimento (...) A subjugação ao movimento do corpo é que gera esse mecanismo."

Destacando o papel pedagógico da Educação Física, João Batista Freire (1988) lê a sua identidade no estudo do universo da cultura corporal, considerando a dependência entre a ação e a compreensão do **corpo**, não dicotomizando corpo e mente.

"Quando entrei no curso não possuía a idéia que tenho hoje da Educação Física - comprometida com as relações inter-humanas. Educação Física era para mim muito mais o trabalho com o conteúdo."

Por sua vez, centrando-se numa proposta da Teoria dos Conteúdos, GHIRALDELLI Jr. (1991) afirma que, para captar a especificidade da Educação Física, é necessário a apreensão concreta do **movimento corporal** humano parametrizado por conteúdos os quais o autor agrega em três grupos. O primeiro grupo refere-se aos conteúdos que nasceram da própria Educação Física, como o voleibol. Um segundo grupo inclui conteúdos provenientes de certas situações culturais e que têm suas características originais modificadas ao serem incorporados à Educação Física, como a capoeira. O terceiro grupo, ao qual se refere o autor, abrange as atividades desportiva e/ou lúdicas criadas pelas condições da sociedade capitalista atual - é o que acontece com o desporto espetáculo.

Obviamente essas focalizações refletem as concepções de ciência e de mundo dos seus autores. Seus valores sustentam as relevâncias que dão ao corpo e/ou ao seu movimento.

A meu ver o corpo humano expressa-se a partir de sua vida, de suas

ações motoras, de sua locomoção, de seus sentimentos e da sua razão, interagindo com outros corpos e o mundo. A corporeidade concretiza, assim, as existências individual e cultural. A sua linguagem age como mediadora nas comunicações que estabelecem nessas interações.

Vygotsky estende esse argumento, afirmando que

"... os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados".
(VYGOTSKY, 1989, p. 121.)

O corpo humano, assim, não permite uma só linguagem. Considerado isoladamente, o ser humano é um corpo biológico, fisiológico, biomecânico, um organismo vivo cujas funções manifestam a vida. É, também, um corpo psicológico, espiritual, com razão, emoção e sensibilidade próprias. Mesmo com o seu funcionamento singular, esse corpo sofre influências do espaço-tempo e espaço-lugar em que vive. Como sujeito, o corpo humano é corpo cultural, corpo político, histórico, antropológico, que tem, ainda, funções de aprendizagem e de rendimento. Como indivíduo e sujeito, o corpo humano é corpo lúdico.

No interior dessa abrangência, pelas diferentes linguagens, o corpo exprime-se usando os mais variados dialetos. O corpo incorpora a si o universo discursivo do mundo, interage com ele, podendo inferir nele que, por sua vez, continuará a inferir noutros corpos. Nessa situação, a expressão humana pode ser entendida de diferentes maneiras, dependendo do conjunto de saber e de valores daqueles que a interpretam.

A vida biológica - compreendida no espaço-tempo entre o nascimento e a morte - é preocupação da Biologia, da Genética e outras áreas afins; a Fisiologia, por sua vez, preocupa-se com o funcionamento orgânico ocorrido nesse tempo, enquanto a Medicina, a Epidemiologia, a Higiene, a Educação e a Sociologia preocupam-se, como outras áreas de conhecimento, com as condições necessárias à preservação dessa vida.

A existencialização desse ser, tanto pode ter uma visão biográfica, filosófica, transcendental, profissional, como lúdica. A vida desse corpo pode ter sentido de ocupação - vida de professor-; ou de ardor - estilo cheio de vida -; de amargor - vida de cão-; de prostituição - cair na vida-; ou de imortalidade - vida eterna.

A idéia da imortalidade faz pensar que, se o corpo tem vida limitada pelo tempo e espaço caracterizados pelo seu nascimento e morte, o ser humano consegue ultrapassar esse tempo e espaço, pelas relações que materializa, através da linguagem, com outros tempos e espaços. Isso ocorre quando, no presente, recupera a linguagem do passado e, ao mesmo tempo, lida com o futuro, através de suas obras, que outros corpos herdarão. Da expressão gestual, de suas emoções e intencionalidades originam-se a linguagem escrita e a oral.

Paulo Freire afirma que a incorporação do significado de si mesmo e do mundo surgiu a partir do permanente diálogo que travou com seu corpo e com tudo, desde a adolescência em Jaboatão, o que evidenciou a importância da leitura da sua vida e na sua vida.²⁶ Foi, porém, no cotidiano vivido no exílio, em Genebra, que o autor explicita o seu sentido de corpo, com base nos pontos nevrálgicos das suas relações com o povo europeu. Dentre outros pontos Freire destaca a intolerância ao barulho, ao ritmo, à vibração, como também a expressão controlada, disciplinada e as emoções contidas. Apesar disso, foram nossas conversas sobre sua experiência africana que me mostrou a sua consciência corporal e a importância das linguagens nos projetos sócio-políticos.

²⁶ Ver a *Importância do Ato de Ler* (FREIRE, P., 1989.).

"... O corpo foi um dos primeiros chamamentos culturais que eu recebi na África (...) a expressão do africano me fez perceber o corpo no mundo, com o mundo e com outros corpos. Isto foi uma das coisas que me fizeram sentir não chegando, mas voltando à África. A minha ida à África, pela primeira vez selou a minha 'africanibrasilidade', pela identidade com as ações praticadas, o jeito de contar banana-maçã tal como o nordeste, o jeito de botar o chapéu na cabeça, de andar (...) Eu me senti profundamente africano e profundamente brasileiro." (PINTO, 1991.)

A discussão estabelecida com Paulo Freire sobre a vida do povo africano levou-me a pensar a linguagem corporal no "jogo" da dominação. O histórico silenciar desse povo pela escrita e fala faz lembrar os dizeres de CLASTRES (1978), quando afirma que falar é, antes de tudo, deter o poder de falar. A palavra e o poder se relacionam permanentemente. A liberdade da fala, da escrita e também do gesto não encabeçam um projeto de dominação. Esses argumentos sustentam a importância da reflexão sobre os propósitos de dominação presentes na realidade brasileira, onde a linguagem gestual faz parte de sua tradição. Como a dominação se impõe no controle da linguagem corporal? A Educação Física se encontra nesse projeto? E a Recreação/Lazer? Como? Por quê?

Buscar possíveis respostas a essas perguntas implica no reconhecimento da Educação Física e da Recreação/Lazer como áreas de conhecimento articuladas a um processo educacional e profissional.

Como processo educacional a Educação Física precisa focalizar o fazer corporal enquanto agir sentido e pensado dialeticamente. Vista como uma das áreas que lidam com a educação do fazer humano, a Educação Física realça os contornos da atividade, da técnica e da arte. A educação humana, com base nesses componentes, abrange, portanto, o sentir e o conhecer sobre o próprio corpo e sobre as ações comunicativas das quais participa no jogo e "jogo".

A Educação Física necessita ainda ser reconhecida como processo educacional vivido na cultura como um todo. A lógica industrial voltada para fins de

produção divide a cultura e elege como legítimas as formas de organização e os conhecimentos gestados na educação escolar. O "jogo" vivido na escola torna a educação formal. A formalização investe-se no fazer, fazendo do corpo atividade e técnica, instrumentalizando-o para cumprir os desejos do "jogo". Do outro lado dos muros da escola há a chamada educação "não formal" e "informal", cujas concepções e ações que implementam continuam induzindo a "orientação" formal, difundindo-a na cultura como um todo.²⁷ O esporte torna-se a manifestação da cultura corporal eleita pelo "jogo". Suas características de organização adaptam-se bem às regras "jogadas", permitindo lidar com os interesses de toda a sociedade²⁸.

Lidando com os interesses da sociedade, a Educação Física é concebida enquanto profissão. A intervenção profissional é necessária para a aplicação dos conhecimentos gestados na escola, articulando-os à construção da cultura. Tal como o processo educacional, a formação profissional não se dá apenas dentro dos muros da escola. Muitas vezes o jogo do prazer, jogado com o corpo ao longo da vida, determina a escolha profissional para a Educação Física. Os dados recolhidos na presente investigação expressam isso, revelando a continuidade do processo de formação.

²⁷ Com as iniciativas em geral lideradas pelos professores de Recreação dos cursos de Educação Física, nos anos 80, intensificam-se, no Brasil, a utilização das abordagens de Esporte e/ou Educação Física informal, não formal e formal, considerando os modos de condução das atividades educacionais-culturais, com estreita ligação entre elas. COSTA e TAKAHASHI (1983) explicitam que o informal começa quando não há interferências de condução externa nas atividades: é o âmbito de autogestão. O não formal ocorre em graus diversos, em maior ou menor uso de improvisação de elementos não formais. Adota partes dos elementos formais disponíveis para a utilização, adaptando-se aos elementos necessários com recursos eventuais. É uma situação de co-gestão, do ponto de vista da gerência. O sistema formal caracteriza-se pela gestão, pela gerência tradicional, refletindo a organização da sociedade industrial.

²⁸ Na p.65 são ressaltados alguns indicativos para a compreensão da instrumentalização do esporte.

"Sempre gostei de vôlei e de dançar. Aprendi a dançar aos oito anos, com o meu pai. Não tinha tempo nem para namorar, porque dançava a semana inteira e dançar com um só parceiro eu não queria. A facilidade com o esporte e a dança me fez monitora de Educação Física na Escola Normal e, quando formei, fui contratada. Substituí a professora de Educação Física. No interior é difícil ter profissionais formados. Dois anos depois fui fazer o Curso Infantil e, mais tarde, o Curso Superior de Educação Física."

"A minha ligação com o esporte é tão forte que procurei a Escola de Educação Física para tentar entrar na área."

"Quando fui me inscrever no vestibular, me perguntaram qual o curso a que iria concorrer. Eu disse Física. Perguntaram-me novamente: Física ou Educação Física? Assustada, me informei se existia vestibular para Educação Física e como seria. Eram as provas normais e, se passasse, teria que fazer provas práticas. Naquele momento eu desisti do vestibular para Física e fui para a Educação Física. Eu me decidi porque, apesar de morar no interior, eu sempre pratiquei esporte. Jogava voleibol, corria muito, nadava no rio."

"O incentivo para a Educação Física veio da minha família. Mamãe e meus tios, na roça, sempre me contaram casos de coisas que faziam em termos de atividades físicas(...) Saltavam sobre cavalos(...) faziam saltos em altura rusticamente(...) carregavam fardos sobre os ombros(...) faziam sacos de areia para treinar força. Desde criança essas histórias me influenciaram. No interior, tínhamos somente um campinho, que era mais terra do que cimento, onde jogávamos vôlei demais(...) Adorei a Educação Física no colégio e não tive dúvidas do que queria ao entrar na universidade."

"Desde menino gostei de futebol. Sempre joguei na rua, em casa, no clube, em equipes e jogo até hoje(...) Minhas vivências em relação ao futebol e ao movimento humano me despertaram para mim mesmo e me direcionaram para a Educação Física. Para mim, a Educação Física é realização pessoal e profissão. Permite que eu passe para as outras pessoas as oportunidades que tive e tenho."

A vivência prazerosa com o corpo influencia, também, o desenrolar das intervenções profissionais do professor de Educação Física. As falas das pessoas entrevistadas deixam ver a importância da ligação afetiva do profissional da Educação Física com a convivência cultural da corporeidade fora e dentro da escola.

"A convivência que existia dentro da escola (...) ajudava muito no processo ensino-aprendizagem. Enquanto nós, alunos, participávamos muito da vida da escola, tentávamos crescer junto com ela e buscávamos ampliar os nossos horizontes, participando de atividades fora da escola."

Apesar de influenciadas pelas vivências culturais fora da escola, algumas pessoas, ao entrarem no "jogo" do processo educacional e profissional institucionalizado, sofrem diferentes condicionamentos sócio - político - econômico - educacionais, os quais influenciam seus valores sobre o jogo do corpo.

Diante de tudo isso sinto imperioso compreender que a essência da Educação Física, como área de conhecimento, centra-se na expressão do corpo humano, ponto de partida e de chegada para a concretização da vida e de suas diferentes funções, através de seus inúmeros dialetos. Em consequência, a Educação Física necessita conhecer, compreender, recriar, construir, avançando nos conhecimentos teórico-práticos sobre a essência orgânica e cultural da linguagem corporal, nas suas diversas formas de manifestações culturais. Ela precisa resgatar oportunidades para que os sujeitos possam sentir e penetrar crítica e criativamente na essência do fazer de cada manifestação cultural da corporeidade, procurando desvendar seus significados, bem como sua importância para a existência humana e para a vida cultural que se constrói historicamente.

O aprofundamento nas questões essenciais de cada forma de manifestação certamente levará à discussão de diferentes enfoques, requerendo a interdisciplinaridade. Das especificidades busca-se, assim, a compreensão crítica e a reconstrução criativa da globalidade, tratadas pelas diferentes vivências da corporeidade, as quais são abertas aos vários recursos expressivos que concretizam a singularidade de cada gesto.

É importante que se pense dialeticamente como o corpo vem sendo despossuído de si mesmo por um sistema de valores e de idéias tecidos sobre as linguagens corporais. Tais valores e idéias, como raio *laser*, retalham o corpo humano dicotomizando-o de diferentes maneiras. É essencial pensar, também, como isso vem atingindo o jogo - ponto central da Recreação/Lazer. Assim, o estudo avança, preocupando-se, especialmente, com as jogadas que têm jogado com o corpo e o jogo.

2.3.2 O jogo e "jogo" jogados com o corpo

"E se, de repente
A gente não sentisse
A dor que a gente finge
E sente
Se, de repente
A gente distraísse
O ferro do suplício
Ao som de uma canção
Então, eu te convidaria
Pra uma fantasia
Do meu violão."
(HOLLANDA, 1989, p. 171.)

Na tentativa de desnudar os sentidos e valores que vêm sustentando o jogo e "jogo" jogados pelo corpo, e compreender suas intencionalidades, lanço mão da caracterização fundamental do jogo, como caminho para analisar a problemática. Essa caracterização perspectiviza-se no sentido dado às atitudes e à ocupação do tempo e

lugar jogados. Junto-me, pois à fantasia de Chico Buarque²⁹ a qual já inspirou reflexões sobre a Recreação/Lazer no nosso País.³⁰

2.3.2.1 As atitudes

"...
Canta a canção do homem
Canta a canção da vida."
(HOLLANDA, 1989, p. 171.)

A fecunda noção de jogo, estabelecida por Huizinga (1980), me possibilitou extrair as suas características essenciais, considerando as atitudes de quem joga. Em resumo, o jogo expressa vivências culturais dimensionadas, fundamentalmente, pelas atitudes de **liberdade, gratuidade e prazer** que propicia. Tais dimensões precisam ser entendidas, simultaneamente, do ponto de vista existencial e cultural, já que existe uma interdependência entre elas.

Pensando as atitudes no jogo, a partir de sua circunstância relacional, focalizo três vertentes de análise, ou seja: **a)** a questão do ser e parecer; **b)** a dimensionalidade do outro e **c)** a ordenação. Essas vertentes têm como ponto de partida o diálogo inter-humano, revelando a comunicação entre o sentido de liberdade, gratuidade e prazer.

²⁹ Preciso ressaltar que a música *Fantasia* foi escrita em 1978, retratando, assim, a obra do autor, construída num momento de grande repressão no Brasil.

³⁰ MARCELLINO (1990) abstrai de *Fantasia* as possibilidades de contestações de valores da "realidade", vividas na Recreação/Lazer, pela evasão da festa, pela vivência de novos modelos vestidos pelas "fantasias".

- a) O estado de ser e parecer
"Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
'o meu queridinho',
às vezes sou
'moleque malcriado'.
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço,
goleador!
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino."
(BANDEIRA, Pedro, 1984,p. 10.)

A imagem e a concepção que os sujeitos fazem do seu corpo e do seu ser são construídas no jogo das relações humanas, quando o ser encontra-se com o outro. Essa participação conjunta requer lidar com a maneira do outro ver, respirar e sentir o mundo.

As relações entre um eu e um tu, na maneira de pensar de Wittgenstein (*Apud* GERALDI, 1991.), se dão como um jogo de espelhos, ou seja, num jogo de domínio simbólico, onde o eu é submetido à lei do outro que faz o mesmo em relação a ele próprio. Como o jogo é jogado com o outro e o eu-jogador se constitui com medidas fornecidas pelo outro, Geraldí mostra a heterogeneidade constitutiva tanto do meu próprio eu, enquanto jogador, como de minhas jogadas, que se expressam e se materializam deixando ver minha constitutividade interior. O autor destaca, ainda, que a

intenção dos sujeitos também é heterogênea, histórica, localizada e datada. Mas não de forma determinista, pois o humano é capaz de construir o que não é através das utopias, cujos sonhos mobilizam a construção de suas intenções.

A exposição da interioridade constitutiva do ser é fundamental no diálogo, que será caracterizado pela comunicação em via direta - ir e vir - entre essa interioridade subjetiva com outras interioridades e o mundo. Martin Buber ressalta que uma das dificuldades enfrentadas nesse diálogo refere-se à dualidade de ser e parecer, pois o diálogo somente poderá ocorrer se os parceiros se apresentarem sem reservas, como realmente são.³¹

Creio que essa afirmação de Buber necessita ser repensada, e encontro em GERALDI (1991) sustentação nesse sentido. Para Geraldí o ser não é apenas constituído pelo seu próprio ser - que traz em si a medida do outro -, mas também pelo que parece ser ou por aquilo que se quer parecer, que é mobilizado pelos seus desejos e suas intenções. As ações praticadas pelas linguagens nos diálogos inter-humanos

"incidem sempre sobre o outro, pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências." (GERALDI, 1991, p. 27-28.)

O sentido de ser e parecer impulsionam as pessoas a se encontrarem e se agruparem pelas semelhanças dos seus desejos, interesses, crenças ou preferências.

FLUSSER (1983) acredita que o amor é a resposta que as pessoas dispõem para transpor o abismo entre elas, o qual impede o encontro. Mas como arte o amor é livre, surge espontaneamente.

Pensar o amor nas relações estabelecidas como um jogo de espelho

³¹ Ver idéias de Buber *apud* VON ZUBEN, 1985: p. 82-85.

leva-me a lembrar das palavras de Rubem Alves, quando afirma que amamos ou não o outro pela imagem que ele devolve da gente. Assim, só amo quem ama a minha imagem. Também o amor vincula-se ao sentido do ser e parecer. (ALVES, 1991.)

De certa forma sou como quero que me vejam. Visto nesse sentido, o que mostro ser pode incidir numa coerção corporal ou simbólica que pode influenciar as ações do outro, condicionando-as ou mesmo impedindo-as, de acordo com meu grau de persuasão. Geraldi esclarece que essa persuasão articula-se diretamente com as vantagens e desvantagens de agir (ou deixar de agir) contidas nas formas expostas ao outro que, diante delas, pode reagir diferentemente. As motivações do outro nessas situações são influenciadas pelos seus medos, pelas barreiras que enfrentam, pelas suas crenças e suas visões de mundo. Mas

"como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo, ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo." (*Ibidem*, p. 28.)

O ser humano está ligado a uma vida que começou antes dele. A vivência do seu corpo no trabalho, na Recreação/Lazer se cristaliza no vivido, onde se cruzam conceitos e valores, que vêm construindo a imagem desse ser, revelando o trato que diferentes instâncias da cultura dá ao corpo e ao jogo - instâncias econômicas, filosóficas, religiosas, políticas, científicas, educacionais... Historicamente, o ser vem constituindo-se pelo diálogo que trava com esses diferentes discursos.

Negando a historicidade, transformando os humanos em tarefas, a modernidade cada vez mais submete os seres aos princípios racionalistas voltados para fins de produção, próprios da cultura ocidental industrializada nos moldes capitalistas. Não somente o corpo humano, mas a vida como um todo é organizada e controlada ao mesmo tempo: coisas e pessoas, fábricas e burocracias, trabalhos e diversões. A análise

que Max Weber faz dessa situação indica a concatenação das ações humanas cujos gestos são coisificados, convergindo-se na condição de rentabilidade comandada pela "eficiência" do produto pré-fixado. (WEBER, 1973.) A propagação dessa lógica pela vida se dá pela instituição de papéis que definem os desejos e ações humanas.

"Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo de matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.

Agora sou anúncio,
ora vulgar ou bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou, vê lá, anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares, festas, praias, pérgulas, piscinas,
e bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiosincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar,
cada vinco da roupa
resumia uma estética ?
Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estampanaria, não de casa,
da vitrina me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de não ser eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente."
(ANDRADE, Carlos Drummond, 1984, p. 85-87.)

Ser e parecer possibilitam outro sentido de compreensão no diálogo inter-humano. Na visão de FLUSSER (1983), cada ser é também como o outro o vê. No "jogo" estabelecido pela sociedade contemporânea, em geral, não se vive uma situação relacional. Ao contrário, vive-se uma despolarização massificante levando as pessoas a viverem contatos casuais, a multiplicarem seus papéis, fazendo-as usarem múltiplas máscaras que muitas vezes nada encobrem.

Isso faz pensar na teia de relações trançadas no jogo e "jogo" jogados pelo corpo humano, captados em diferentes formas na cultura e, no caso brasileiro, a considerar no carnaval. Caminhando pelos pensamentos de DAMATTA (1986), o carnaval, entendido como festa, representa o espaço de liberdade e possibilidade fantasiosa de viver papéis sociais que encarnem o luxo, o excesso, a alegria e o prazer, mesmo que a realidade exterior a ele só permita a miséria. Nesse jogo há a mobilização social vivida prazerosamente. Nele o povo é capaz de fazer de sua tristeza uma grande alegria e denunciar a realidade, expondo seus sonhos e crenças, como também suas crises de utopia.³²

Como parte do jogo, as máscaras usadas no carnaval simbolizam disfarces que identificam quem joga com o sonho jogado.

³² O carnaval carioca de 1991 foi cantado em meio a denúncias de caos social como história que se repete e esvazia nossas expectativas para o futuro. Os tempos de fome, de miséria, a má qualidade de vida, as pestes, as guerras, a violência urbana, a destruição da natureza, o desleixo e desamor, consumo e hipocrisia que vive a sociedade brasileira foram cantados atrelados ao desejo de renascer de novo tempo e, com isso, "a alegria virou porre de tristeza". Encaminhando noutra sentido o mesmo carnaval, em 1992, procurou responder aos desejos do povo cantando o jogo da magia, das crenças, das cores, da natureza, dos sonhos, da arte e do amor, gritando por dias melhores. O Preto Velho, os feiticeiros, as religiões foram evocados sob a proteção do luar e da magia do arco-íris de prazer. A cor azul, que predomina nas artes, música e religiões foi evocada. A luta em favor da natureza mostrou seu lado poético e parasídico. A explosão criativa do Movimento Modernista que transformou conceitos sociais, foi cantada resgatando a arte, o folclore e a beleza tropicália do nosso país. Com os pés na atualidade, surge a magia da TV guiando nossa vida. Mais que isso, imitando ainda a vida, foi oficializado, na Avenida, um casamento verdadeiro, simbolizando o plantar da poesia e do amor. Por outro lado denunciou-se os sopros de ambição que outras civilizações investiu sobre nos, mas também as nossas resistências a eles. Enfim, mergulhando na magia do sonho souo um grito: "sonhar não custa nada ou quase nada".

"Estes acessórios compreendem umas das dobradiças que, no momento desejado, se abrem deixando aparecer bruscamente um segundo rosto, permitindo assim ao seu portador reproduzir as transformações instantâneas..."(CAILLOIS, 1988,p. 106.)

O movimento descrito por Caillois pressupõe expor um rosto cujo ser vive um momento criador. Mas a atualidade denuncia que esse ser, subjugado à racionalidade voltada aos fins de produção, que controla o "jogo" da vida, perde os contornos do seu próprio rosto. O retirar da máscara, nesse caso, desmascara o "desejo de lucrar" imprimido sobre o desejo de festejar a alegria. Esse desmascaramento pode ser identificado nas intenções que sustentam a transformação do carnaval em espetáculos. O prazer advindo desses espetáculos passa a ser engenhosamente planejado dentro de quadros de possibilidades de ganho, não de satisfações humanas propriamente. As relações estabelecidas nesses carnavais revelam o paradoxismo da situação. De um lado o carnaval é a festa do desprendimento e da licitude. Período de temporária liberdade que permite o prazer até em violar leis, proibições, esbanjar forças e orgias. Instala-se uma nova "disciplina" que, por outro lado, instiga o consumo de bens e serviços, o esbanjamento de riquezas, como também de violências. Finda a "festa" a vida retoma seu curso, e os indivíduos os seus papéis.

O ser e o parecer compreendidos através de sua veiculação com espetáculos que envolve o corpo humano e suas linguagens é foco das análises que SANTIN (1990) realiza a partir do corpo no esporte, quando fixou-se num fato recentemente ocorrido na realidade brasileira, envolvendo a jogadora de basquete Hortência. Em um dado momento, cientistas esportivos, segundo o seu entendimento, filmaram a jogadora em ação, sob todos os ângulos possíveis, tentando gravar os mínimos detalhes de seus movimentos. A partir daí, surgiram modelos de treinamentos técnicos e táticos que devem ter sido utilizados para formar novas Hortências. Pouco tempo depois, Hortência aparece nua posando para uma revista. Não era mais um corpo de atleta, mas de uma mulher, de uma pessoa.

E conclui o autor:

"O primeiro momento, o enquadrinhamento, em campo de esporte, do corpo da atleta foi visto como coisa boa (...) O desnudamento do corpo da mulher na revista foi (...) um ato no mínimo censurável. De um lado pensa-se em valores técnicos e científicos, do outro lado são valores morais e de estética que entram em jogo." (SANTIN, 1990, p. 64.)

Santin, no entanto, faz outra interpretação do fenômeno. Vê Hortência, no primeiro momento, como jogadora dona de excelente performance, mas despida de vida sentimental, como máquina a ser estudada. No segundo momento, pode ser vista como jogadora - pessoa que responde a essa ótica mecanicista e mostra que não é apenas um corpo dotado de feixes de músculos e de articulações como fonte de energia. O desnudamento do corpo na revista aparece como beleza, harmonia, encanto, alegria e prazer.

Dando continuidade à interpretação iniciada por Santin, observo que o corpo de Hortência, nos dois momentos descritos, manifestam, também, seu uso como mercadoria a ser consumida pelo grande público nos seus momentos de Recreação/Lazer, quando pagam alto pela sua apropriação.³³ O corpo é transformado, ainda, numa grande vitrina que expõe diferentes produtos, cuja vendagem segue padrões de beleza e valores que variam tanto em relação às intenções quanto em relação ao espaço e ao tempo que vive. Nesse "jogo" o corpo é jogador jogado a serviço de explorações diversas - científica, ideológica, comercial, moral, entre outras.

Diferentes instituições procuram se apropriar do espírito de celebração e das manifestações corporais lúdicas das pessoas. Nessas empreitadas institucionalizam-se o corpo e o jogo e, conseqüentemente, as relações entre a

³³ Vale registrar o fato divulgado pelos jornais paulistas e, dentre eles, o *Cruzeiro do Sul* e *O Diário de Sorocaba*, no período de 23 a 29/2/92, revelando o valor do último contrato da jogadora Hortência com a Nestlé, o qual foi acertado em torno de 330 US milhões por um ano.

Educação Física e a Recreação/Lazer. O Estado, a Escola, a Indústria, a Igreja, dentre outras instituições, vêm sendo espécies de empresários das alegrias do povo, gerenciando seus recreios e suas comemorações, instigando a moralização que distancia o humano do seu corpo. A dicotomia entre corpo e alma trata o ser como objeto instrumentalizável para fins instituídos fora do corpo.

Experiências narradas pela recreacionista Ruth Gouvea sobre a atuação de recreadores junto à Ação Católica, na década de 40 no Brasil, enfatizam as atividades físicas, sobretudo a dança, os jogos "orientados" e os desportos, subsidiados pelo lema "sou útil ainda brincando".³⁴ O propósito racionalista impregna conceitos de interdição do corpo e do espírito missionário naqueles que lidam com esse "jogo" do ser. O próprio cristianismo afirma que o "corpo é verdade e vida", encarnando o concreto do seu estágio de vida.

"Venho de lar cristão, com laços muito grandes com Deus (...) Fui criando uma estrutura envolvida com a Bíblia, com as questões do homem, do homem em relação aos homens, à sociedade e ao meio ambiente. (...) Questionando uma série de valores fui sedimentando a minha filosofia de vida. Nesta época, comecei a questionar os valores em termos de escola, conhecimento, em termos técnicos e científicos. Vi que não adianta você só adquirir conhecimentos, é muito mais importante usá-los para mudar a realidade social. É importante ser uma pessoa útil à sociedade. Aí entra toda uma questão de corpo, espírito e intelecto (...) A partir daí doeime aos estudos e ao trabalho. Sinto que sou humanista por natureza."

³⁴ GOUVEA (1963) relata sua colaboração com a Ação Católica liderada por D. Helder Câmara, em 1946. Vale ressaltar que Gouvea difundiu idéias que foram básicas no desenrolar da disciplina de Recreação nos cursos de Educação Física, nos anos 60 e 70.

"A minha missão é com o corpo. Você é seu corpo. Como Guilherme Arantes lembra em sua música Brincar de Viver: 'Não esquecer quem é o centro do universo'. Aí descobri que minha missão é mostrar para as pessoas quem é o centro do universo. Criar condições para que descubram isto (...) Primeiro você tem que passar pela sombra. Você chega ao seu consciente pessoal e daí você vai ao consciente coletivo. É onde emana o mito, a religião. Aí, sim, você vai em direção ao impessoal (...) Quando você começa a redefinir as coisas você vê que tudo está errado. As pessoas abrem mão até das certezas. Na universidade há o medo da dúvida. Tudo acaba por cair na assimilação da sombra. Toda minha vida, desde jovem, se resume nisso. Vivi a experiência de grupo de jovens onde o objetivo social veio se tornar impessoal."

"Quando me formei fui convidada para este setor (...) porque me viram, enquanto estudante, trabalhando em todos eventos que eles me chamavam. Enquanto estudante, eu ia pelo trabalho, não importava em ganhar dinheiro. (...) Naquela época, a gente ganhava o lanche, o transporte e a experiência profissional que foi muito válida. (...) Hoje temos dificuldades de encontrar monitores. (...) A primeira coisa que eles querem saber é quanto irão ganhar. (...) Como eles não têm experiência deveriam achar ótimo ir para lá e aprender alguma coisa."

Na relação do eu e tu constrói-se o ser, reconhece-se o prazer pelo próprio corpo, o que se concretiza na linguagem corporal. A organização do mundo, no entanto, tem feito imperar o egoísmo individualista, que entende a liberdade "jogada" com o sentido de desencontro, de afastamento da convivência com o outro. Com o princípio da individualidade perde-se a dimensionalidade do outro, o respeito a ele e, conseqüentemente, a nós mesmos.

b) - A dimensionalidade do outro

A liberdade no jogo se relaciona com a liberdade de direito e de fato. A liberdade de direito parte do plano existencial e é legitimada no plano cultural, onde concretiza-se a liberdade de fato. No plano existencial a autonomia revela a

autenticidade, os desejos, as limitações, a pessoalidade, enfim, a maneira de ser dos sujeitos. No plano cultural a autonomia enfrenta a convivência com o outro. O outro, característica fundamental do jogo, concretiza a autonomia do ser.

Há um grau de liberdade em cada ser que, por direito, não é doada por ninguém - o ser nasce com o sentido de liberdade. Muito embora o seu sentido seja inato, os dizeres de Paulo Freire destacam que a liberdade é conquista e não doação. Exige permanente busca. Existe no ato de quem a faz, ato que depende de condições subjetivas e objetivas vividas. O exercício da liberdade requer sensibilidade, envolvimento e relacionamento com o outro, com o mundo e a cultura³⁵

A decisão pela convivência ou não com o outro no jogo concretiza-se pelo reconhecimento do parceiro. Jogar demanda colocar-se no lugar do outro e, inspirando-se no outro, traçar as jogadas. Fazendo isso, os jogadores dialogam em torno do ideal de participação e de construção a ser jogado, convergindo-se para a unidade do grupo. Essa convivência exercita o amor, a crítica e a busca de alternativas não apenas no sentido de resgatar novas formas, mas ainda de imprimir-lhe novos sentidos. Com isso os produtos são criados, ou recriados e usufruídos, materializados por um processo onde, conjuntamente, criam-se os participantes.

Martin Buber (*Apud* VON ZUBEN, 1985.) aponta dificuldades na realização do diálogo inter-humano a partir também da necessidade do respeito ao outro no jogo. Há dificuldades do sujeito perceber o outro, pois isso requer conhecê-lo intimamente. Há de se enfrentar, ainda, a tendência de imposição sobre o outro, a qual freqüentemente interfere nos diálogos inter-humanos. Lidar com essas dificuldades, a meu ver, exige lidar com a tensão entre autoridade e liberdade, que traz consigo a reflexão sobre a dominação e a liderança.

³⁵ Toda obra de Paulo Freire abraça a discussão da liberdade.

Alguns estudos mostram como o jogo e o "jogo" moldam a conduta dos jogadores num certo quadro social que pressupõe organização, liderança e autoridade.³⁶

A dinâmica lúdica, mobilizada pelo desejo, pelo imaginário, pelos procedimentos cognitivos e pela emotividade, permite a flexibilidade nas ações dos jogadores que, como parceiros, convivem em ambiente democrático, cuja organização precisa da liderança de alguém. Essa liderança, e não chefia,

"tem consciência de que a interioridade é um equilíbrio de forças e tendências (...) de que (...) nenhum homem é uma ilha, mas está situado no interior de uma complicada trama chamada cultura e no interior de um rude sistema de diferenciação chamado sociedade." (MORAIS, 1988, p. 25.)

No sentido de organização e liderança, caracterizados pelo respeito mútuo entre os jogadores e pelo equilíbrio nas relações, releva-se também o princípio de partilha, que dá a cada um dos jogadores os mesmos direitos e deveres. Há permissão e proibição para todos os membros do grupo. Embora firme e privilegiada por um sistema hierárquico, a autoridade é humilde. Os estudos de CLASTRES (1978) deixam ver que ao mesmo tempo que são dados privilégios ao líder são requeridos dele, em troca, o dever de talento e servidão ao grupo que lidera. É o que faz pelo grupo que legitima sua liderança.

"Recomendo quem puder participar de atividades administrativas. Você é obrigado a ver o todo. Você passa a ter necessidade de refletir o ensino, as questões do aluno, a política universitária, a realidade brasileira. (...) Aumenta a aproximação das pessoas. Descobri que cada um é uma riqueza de pessoa."

No "jogo" a conduta social mobiliza da mesma forma a vontade e os procedimentos cognitivos dos jogadores. No entanto, o desejo de supremacia transforma os jogadores em adversários que vivem uma situação organizada e chefiada por

³⁶ Ver: CLASTRES (1978); DAMATTA (1984); MORAIS (1988); BRUNHS (1989) e outros.

instâncias por vezes acima deles, o que reflete o autoritarismo.

... Analisando as idéias de Weber, Marcuse ressalta que qualquer organização necessita de um domínio, pois a sua direção exige que a possibilidade de dar ordens esteja nas mãos de alguém. Entretanto, num sentido material, a organização da sociedade industrial vem estabelecendo uma direção acima e fora dela. Nesse sentido, quem domina é o "aparelho" que, revelando o domínio burocrático, enfatiza o saber de peritos.

"É o tipo de domínio mais formalmente racional graças à sua precisão, à sua estabilidade, à exigência da sua disciplina e à confiança que nele se pode ter; a saber, a possibilidade que tem de calcular as pessoas que estão à testa da organização e as pessoas que estão relacionadas com esta." (Marcuse, *apud* WEBER, 1973, p. 30.)

O domínio burocrático faz com que seus chefes pautem suas administrações não pelos desejos dos jogadores em "jogo", mas pela legitimação dos sonhos dos grupos políticos e econômicos.

"Ele tinha prestígio e teve tudo na mão. Podia ter feito alguma coisa para melhorar essa situação, mas acho que se deixou levar mais para área da política do que para a área da Educação Física, que é sua área. Não sei se é o poder que fala mais alto e acaba corrompendo as pessoas."

"As pessoas que dirigem os órgãos públicos do esporte na maioria não são da Educação Física, são políticos. Muitos trabalham com o esporte como cabide para a promoção política deles. Atividade física, para eles, é construir obras para angariar votos."

"No Brasil, os planos de Educação Física da SEED-MEC prescrevem planos dogmáticos e pragmáticos, pois, quem é mais forte produz mais. Com essas idéias pretendemos a projeção do País. Por isso são importantes as Olimpíadas, a projeção do futebol. Por isso é que também dividimos a Educação Física em duas áreas, a masculina e a feminina. É inútil querer falar que para a Educação Física feminina o programa deve ser o mesmo. O processo de formação cultural é realmente o mesmo, mas na prática não podemos colocar, por exemplo, um time masculino de basquete disputando com um feminino. Pode isso? O jogo é muito mais violento na parte masculina. Não sou partidário, até hoje, do futebol para mulheres. A mulher é um ser que está numa evolução tremenda nas olimpíadas modernas, mas nunca chegará a ter coeficientes esportivos iguais ao homem. É lógico, natural."

Os estudos de CLASTRES (1978) analisam como a organização sócio-política de Estado define não apenas para sua abrangência interna, mas também externa, a autoridade hierárquica, resultante da divisão de classes sociais antagônicas, interligadas pela ação coerciva e a exploração. Daí, nasce a relação de comando-obediência, característica do poder de dominação. A dominação é possibilitada pela alienação dos comandados, aliada aos instrumentos de força legitimados pelo Estado, que garantem o cumprimento das leis.

Essa situação faz consumir legislação e fiscalização nas relações com o outro. Porém, o direito é unilateral. Há direitos para uns e deveres para outros. As proibições também não são para todos. As normas jogadas ajudam a ditar as necessidades dos jogadores e o uso energético de suas forças para realização dos seus desejos. Damatta, curiosamente, observa que o dilema do povo brasileiro reside entre a trágica oscilação de leis para todos e de relações que só podem funcionar para quem as tem. O resultado desse embate é um sistema social dividido entre o indivíduo e o sujeito. O Brasil é um país onde a lei sempre significou o "não pode" formal, capaz de tirar todos os prazeres do povo. As leis não são feitas para serem obedecidas ou para a direta

adequação entre a prática social e o mundo constitucional e jurídico. A percepção da obediência às leis é sempre traduzida em termos de civilização e disciplina, educação e ordem, espelhando a falta de confiança, a exploração e a dominação, a reinvenção da sociedade, a moralização e a hierarquia. E complementa o autor:

"entre o 'pode' e o 'não pode', escolhemos de modo chocantemente antilógico, mas singularmente brasileiro, a junção do 'pode' com o 'não pode'. Pois bem, é essa junção que produz todos os tipos de 'jeitinhos' e arranjos que fazem com que possamos operar um sistema legal que quase sempre nada tem a ver com a realidade social." (DAMATTA, 1984, p. 99.)

As leis em nossa sociedade, permitindo a dicotomia entre o decidir e o cumprir, proliferam esse valor na organização e no funcionamento de suas diversas instituições, reduzindo o poder de voz das pessoas do grupo sobre as decisões tomadas.

"Nossa escola sempre seguiu as orientação das leis federais (...) Com a federalização a escola tinha que entrar nas normas universitárias e o currículo que existia não atendia àquelas normas. A Escola não tinha mais do que um regulamento. Nomearam uma comissão para fazer um novo currículo (...) Corri todos os regulamentos do Conselho Universitário, fiz uma pasta enorme de anotações. Tudo tinha que sair de acordo com a lei, e fizemos o currículo. Passamos o curso de três para quatro anos (...) porque, segundo o meu modo de pensar, o professor de Educação Física não é um simples praticante, tem que saber transmitir conhecimentos e tratar o aluno. Por isso, temos 52 disciplinas informativas- culturais."

Nesse "jogo", cada pessoa, à medida que pode, procura ocupar o seu lugar, revelando uma espera pelas decisões do outro. Depoimentos enfatizam que, historicamente, muitas vezes na área da Educação Física como um todo, espera-se pelo outro - pelo chefe, pelo coordenador, pelos líderes sindicais, pelos decretos, leis, resoluções, pelos currículos e modelos de ensino. A esperança de mudar também espera, pensam alguns, por um milagre. Há uma tradição de valores ressaltando a hierarquia - uns elaboram, planejam as ações e definem tarefas. Outros esperam as

ordens que são cumpridas. Há, às vezes, o medo do novo e o medo da mudança dessa situação.

"As disciplinas vinham de cima para baixo (...) O meu currículo foi muito mais funcional do que a participação nossa no processo."

"Nosso currículo atual é muito bem feito, com muita propriedade, por aqueles que tiveram a incumbência de levá-lo."

"As situações novas assustam. Criam barreiras. Mudanças implicam em consciência da importância da mudança."

"Quando comecei a ver que o currículo era algo mais amplo, que exigia mudanças na postura filosófica, política, comecei a perceber que quando você analisa um currículo você descobre as pessoas."

"Com a maioria do pessoal se recusando ou se justificando por que não se envolver com a discussão curricular, quando foi chamada a participar, a pergunta que ficou para mim é se os professores de Educação Física querem se modificar. A mudança de currículo implica, necessariamente, em mudança nossa. Daí a importância do envolvimento de todo mundo no processo."

"O aluno sabe o que não queria, mas o que quer???? (...) Nunca foi dada a opção de esperar por alguma mudança. Tínhamos algumas idéias de mudanças, mas não tínhamos o apoio. Reclamamos, e somente agora, que já não estamos lá, é que algumas mudanças aconteceram. Os alunos que estão chegando não passaram pela nossa batalha; recebem a situação mudada e questionam sua validade. Muitos reclamam por reclamar."

"A atual proposta curricular avançou muito em relação às anteriores, pois foi um processo aberto (...) Não muda quem não quer."

"Apesar dos avanços na Educação Física percebe-se uma tendência ao conservadorismo. Por exemplo, a reforma curricular anterior, me lembro bem, não foi um processo conjunto da escola. O currículo foi centrado em pessoas e não em princípios e foi elaborado pelo colegiado da época. Atualmente, quando todos são chamados a colaborar na discussão do currículo, não acontece nada. O pessoal não deu retorno."

"Preocupa-me muito que nós tenhamos na Educação Física no Brasil (...) um currículo em que não se fale de currículo nenhum (...) Estou com medo de que, na ânsia de querer fazer um currículo perfeito, comecemos a amarrar os currículos das escolas (...) Por que não dar a possibilidade de abertura do currículo para o aluno com a orientação do professor? O currículo que imagino que deveríamos trabalhar - não sei se temos condição para isso agora - é aquele em que tivesse na escola a oferta de disciplinas e o aluno a oportunidade da livre escolha, de acordo com as suas necessidades, seus interesses de formação."

Considerar o dimensionamento do outro no jogo é legitimar os sujeitos como sujeitos de relação cultural, fundada no respeito mútuo entre os jogadores. É também legitimar a organização social com poder, sem que haja a soberania da autoridade, onde a liderança não detenha o poder decisório, mas o divida com a opinião do grupo que lidera. Porém, a história vem indicando que o poder coercivo marca as sociedades, gerando conflitos nos seus diferentes setores. Nessa impretada o corpo e o "jogo" jogado pela Educação Física e a Recreação/Lazer colaboram na sustentação do domínio simbólico da coerção imposto pelo poder institucionalizado, que mitifica principalmente o esporte e o corpo.

"Através do esporte o ser humano pode demonstrar algum sucesso. À medida que alcança o sucesso, ele vai se integrando. O ser que não tem sucesso numa sociedade se desintegra. O esporte pode dar também o insucesso, mas de qualquer maneira indica uma ponta de sucesso."

Alguns indicativos apontados por BRACHT (1989) permitem entender a instrumentalização do esporte, principalmente pelo poder institucionalizado. Para esse autor, comparado com outros espaços de mundo próprio, a manipulação do esporte institucionalizado é facilitada por não possuir uma linguagem criadora de significados, tornando-o um conjunto de fácil compreensão, ao contrário do complicado jogo político. Além disso, o esporte institucionalizado possibilita a identificação com um coletivo que oferece à população, embora esse coletivo não seja pautado pelo diálogo inter-humano. Cria um mundo dentro do mundo, provocando um desligamento do real, ao contrário do que faz o jogo autêntico. Permite o prestígio a partir do rendimento dos "corpos" dos atletas, possibilitando a legitimação do sistema, pelo uso imperialista da linguagem que estabelece. Por isso, conclui Bracht, o esporte institucionalizado não pode ser considerado revolucionário e mudar sua história.

"o corpo do presidente da República tem sido construído de modo a produzir uma imagem com as seguintes características: (...) corpo juvenil (ultraleve, caiaque, motocicleta, caratê, jet ski, volei, futebol, asa-delta, cooper, natação, musculação, bicicleta), (...) Esse corpo deve produzir um sentimento de identificação nacional, isto é, a sociedade deve sentir-se encarnada e personificada no corpo presidencial, que é a negação mítica da realidade: saudável, num país de doentes miseráveis; branco, num país de miscigenação; erótico, num país de machismo e forte repressão sexual (...), heróico, num país de elevada taxa de mortalidade; belo, num país de desnutridos, desdentados e famélicos; elegante, num país de 'descamisados'. Tudo o que não somos, ele é por nós, e isto nos basta. (...) Transformando seu corpo físico em corpo político, o corpo do presidente da República se torna imortal. (CHAUÍ, 1990.)

Não apenas no esporte, mas na Educação Física como um todo, pessoas e papéis sociais vêm sendo mitificados através da comunicação imposta pelo

"jogo" ao corpo, como por exemplo, pela figura do professor calcada a partir de modelo desenhado por Ruy Barbosa:

"Os professores capacitados também da importância da sua missão (...) cativam, pelo seu zelo, conquistando a confiança dos alunos (...) Ao chegar a um salão de ginástica, o professor entra seguro de si, com o sorriso nos lábios, dilatando com ufania o olhar por essa juventude em que reside o futuro e que nesses inofensivos jogos vai beber inscientemente as forças e a elasticidade, que lhe dão de ser mister para as lutas da vida. Ao acesso do professor todos esses moços ocupam os seus lugares e, a voz máscula e sonora do mestre ressoa. O que pouco antes era apenas um passatempo, converte-se em exercícios sérios, escutando-se com acatamento e atenção as instruções e vozes de comando." (Parecer e Projeto n. 224, 1883, p. 129.)

Discursos intransitivos entre os "jogadores" impõem a ordenação autoritária no mesmo.

c) A ordenação

Na intimidade e liberdade do jogo, Huizinga, em *Homo Ludens*, aponta para a importância de que o jogo cria ordem e é ordem. O autor articula a ordem interna do jogo à sua visão estética, pois tende para a beleza, que é cheia de ritmo e harmonia. Portanto, entende a ordenação do jogo dentro dos princípios da arte.

Analisando os argumentos de Huizinga entendendo o jogo como arte, auxiliada por PAZ (1982), vejo que as regras estabelecidas não existem para serem interpretadas por aqueles que estão fora do jogo. Também não existem para justificar essa vivência aos olhos de quem a vê. Como arte, a ordenação do jogo é. Existe dentro de um sentido de liberdade que envolve a organização dos jogadores e do jogo, garantindo a forma como seus autores a concebem e a aceitam. Essa forma, por representar um mundo rico em teor simbólico, converte diferentes imagens para o seu exterior. Para quem vê o jogo de fora, a ordem desse interior pode expressar até mesmo a desordem, pois a ordem interna do jogo por vezes não corresponde à ordem externa

jogada, "disciplinada" pelos valores dominantes.³⁷

Os valores do jogo preservam sua existencialização interior, que flui como ela quer, sem contudo perder de vista a vida exterior. Huizinga me faz entender que esse interior é preservado por uma capa de mistérios que o reveste e garante sua intimidade. Alimentado pelo jogo simbólico, o mistério que envolve o jogo consolida a cumplicidade nas relações ali compartilhadas, criando um clima de afeição, de identidade própria e de segredos. Ao mesmo tempo que ajuda a preservar os valores do jogo, como a separá-los do mundo habitual, o mistério alimenta o fascínio e a magia sobre ele.

Nas palavras de Rubem Alves a imaginação que se apodera do corpo no jogo é uma forma secreta de magia. Interrelacionando a magia e a imaginação, à luz dos ensinamentos de Freud, esse autor assinala que os sonhos, cultivados na imaginação humana, têm suas raízes na situação existencial que experiencia e sugere que "para que se descubra a mensagem dos sonhos tem-se de compreender a vida que os fez nascer." (ALVES, 1987, p. 87.)

Isso suscita outra pergunta: o que impulsiona o desejo de ordenação no jogo? Huizinga afirma que o espírito de competição lúdica funciona como impulso social, tomando apaixonante o jogo. Para ele, a competitividade do jogo cria a tensão, que tem papel importante, pois reflete o envolvimento dos jogadores no alcance das metas propostas.³⁸ Prefiro a interpretação de BRUNHS (1989), quando diz que o impulso que conduz ao jogo talvez não seja a competição, mas o desafio, que é conectado com o risco. Essa autora vê o fenômeno como momento de troca, de partilha de experiências e

³⁷ Dentro dos valores dominantes no mundo contemporâneo, a disciplina, diz Geraldí inspirado em Foucault, "enquanto definidora de um conjunto de procedimentos, de métodos, de assuntos, e de proposições consideradas verdadeiras, estabelece regras para os discursos que se fazem".(GERALDI, 1991, p. 63.)

³⁸ CAILLOIS (1988) sublinha que o jogo, sendo um processo criador humano, traz consigo o sentido de repouso, de distração, fazendo esquecer os perigos e preocupações cotidianas pela tensão que envolve os jogadores.

conhecimentos. O prazer advém da satisfação por vencer o desafio que se impõe, ou de superá-lo de alguma forma, o que exige a organização do jogo para isso. Organizando-se, os jogadores escolhem seus riscos e decidem em que medida superá-los. Assim, dominam a situação, ao mesmo tempo que são dominados por ela.

A disciplina do jogo cria uma tensão que é própria de quem se motiva intimamente com a ação. Essa tensão no jogo não pesa sobre o jogador, pois o jogo é um mundo de aventuras. O jogador, com o estilo de ser curioso e espontâneo, se entrega seriamente ao projeto jogado. Daí, Huizinga dizer que existe o espírito de seriedade no jogo. Seriedade não como sisudez, mas centrada na tensão que converge em concentração, envolvimento, esforço ou empenho no processo que se desenrola.

O exterior do jogo, no entanto, não penetra no seu sentido de aventuras. Reconhecendo o seu valor, e ao mesmo tempo temendo sua força interior, freqüentemente, esforça-se por dominá-lo e usá-lo para fins utilitários. A situação deixa de ser despojada, passando a ser geométrica e fria. Os fins deixam de ser os desafios e passam a ser os prêmios.

No jogo os prêmios são secundários. A compensação do jogo está na gratuidade da sua ação, isto é, na procura criativa do alcance dos fins estabelecidos, o que traz em si a satisfação. No "jogo" os prêmios têm força própria, colocando o jogador à sua mercê. Colocam à sua mercê, também, as medidas e as regras. Essas instituem um estado de proibições, definindo outro estado de disciplina.

A visão utilitária do "jogo" pressupõe mercado, estimula consumo, legitima poder, permite a manipulação dos desejos, da adesão, do esforço, da tensão e das conquistas das metas. Cria uma tensão cuja energia não parte do interior do jogador, mas das pressões sobre suas costas, investindo-o numa procura insana de fortes emoções. No "jogo" o fim é o produto da ação. Ele corporifica a vida real e o que se quer dela, na visão daqueles que o comandam.

A potencialidade humana se concretiza em suas relações culturais. No jogo, tal objetivação se desenvolve tanto na perspectiva processual - que permite a apropriação da dinâmica interna do produto - quanto na perspectiva de usufruto desse produto - dinâmica externa. Dessa forma, o jogo possibilita ao jogador incorporar-se ao processo de construção da ação até sua objetivação - que pode ser de ordem material ou abstrata. Ao mesmo tempo que se desenvolve através dessa objetivação, o jogador pode se superar. De posse do produto, ele o detém como seu, tendo gozo dele. Nessa circunstância, todos se beneficiam: o humano se humaniza, as relações se concretizam, o conteúdo se objetiva e é usufruído com prazer. O prazer coroa o sucesso de toda vivência.

O "jogo", coerente com seus princípios, constantemente enreda nas suas jogadas o prazer, adestrando-o pelas fontes de "prazer e sonhos", que são produzidas e vinculadas, muitas vezes, pela rede de comunicação de massa e pela indústria cultural. Instituído, o prazer freqüentemente convive com o desprazer, instigado pelas mesmas fontes de sonhos.

Enguita considera duas fontes de mal-estar provocado por esse desprazer, associando-o à lógica imposta pela industrialização capitalista.³⁹ A primeira fonte se origina no distanciamento cada vez maior que vem se estabelecendo entre as necessidades do povo em geral e as suas possibilidades de concretização, tendo em conta que essas necessidades são estimuladas pela comunicação de massa e publicidade sustentadas pelas condições das classes mais abastadas. Outra fonte procede da imagem que a sociedade nutre de que há oportunidade para todos realizarem seus sonhos, o que não acontece. As chances de entrada no processo de construção e concretização do imaginário cultural e fruição dos seus produtos, em geral,

³⁹ Em *A Face Oculta da Escola* (1989) Enguita aprofunda o envolvimento da escola com a lógica de produção capitalista.

são dadas aos que têm "bom berço". A esses são pois dadas maiores oportunidades de prazer, o qual é fundamental para a existência do jogo. A síntese do jogo ampara-se no prazer pela opção livre e gratuita.

Entendendo o prazer como alegria, contentamento, deleite, satisfação, Rubem Alves, em *Gestação do Futuro* (1987), salienta que as experiências felizes na vida dos sujeitos são traduzidas por sentimentos de prazer originais e indescritíveis. Esses sentimentos afloram do mundo da emoção mais do que do mundo da razão. O autor está convencido de que o mundo da razão tende a silenciar o prazer livre e gratuito. O seu controle embrutece a criatividade, disciplinando os corpos para receberem respostas prontas para perguntas às vezes nem feitas por eles. O prazer veste-se pela linguagem, seja oral, escrita ou corporal que, como parte da realidade cultural, nasce quando os humanos se comunicam e sofre o peso das relações estabelecidas que, muitas vezes, agem como meio de controle do prazer.

Essas análises indicam o sentido da razão do prazer ser o princípio determinante da vida da criança.⁴⁰ Livre das pressões sociais, a criança orienta-se pelos seus desejos, uma vez que, de certo modo, ela não está ainda incluída na ordem do mundo.

Na organização do mundo contemporâneo, a busca do prazer articula-se mais aos modos de divertimentos possíveis, aos produtos e formas que fazem recrear do que ao brincar espontaneamente com e na vida. O próprio termo divertir tem, nos dicionários, os significados de distrair, recrear ou entreter, mas também desviar a atenção, fazer mudar de fim ou de pensamento, dissuadir e desconcentrar. O prazer advindo do divertimento no "jogo" tende a ser manipulado em favor de interesses fora do seu interior. Do Império Romano à atualidade, o prazer no "jogo" vem sendo "pão e

⁴⁰ Vale ressaltar aqui a sabedoria de minha amiga Melina Arantes Rodrigues que, dos seus cinco bem vividos anos, me aconselha que o adulto precisa da fórmula-risante para viver melhor.

circo" para o povo, camuflando tramas de dominação tecidas sobre ele, enredando as pessoas enquanto existências e sujeitos relacionais. O mundo tem roubado o prazer no sentido mais amplo da vida, ou seja, o prazer pelas pequenas coisas, pela relação a dois, pelo encontro, pela interação com o trabalho, enfim, por viver o fluir da vida. O princípio da utilidade rege a maioria das atividades no mundo contemporâneo.

O princípio da utilidade, regendo a vida, puxa para si todo o vigor da própria atividade e do consumo. As pessoas, vivendo em função da atividade, não são donas de sua atividade nem do seu ócio. O não fazer nada tem o peso do desemprego, que reproduz o valor dado ao fazer para ter, valor que sustenta o sobreviver da sociedade capitalista. "Consumir" tem aguçado seu sentido de utilizar, de "usu-fruir" de algo, de garantir o funcionamento de alguma coisa. Consumir passa a ser direito de quem tem posses, pois a economia de mercado faz a vida valer dinheiro. A manutenção da estrutura social estratificada da máquina estatal é patrocinada pelos investimentos de posse das pessoas. Estimula o desejo de posses, revelando o desejo de poder por ter. Ao mesmo tempo impede o acúmulo privado de bens pela força imperativa de satisfação das necessidades materiais, assim como de troca de bens e de serviços que impõe à sociedade de consumo nos moldes capitalistas.

"Mantemos uma firma de promoções de eventos de esportes, artes e Lazer. Começamos promovendo excursões para um sítio onde as crianças, além de terem contato com a natureza, conheciam o meio rural, trabalhavam os esportes e os jogos lúdicos. Resgatamos atividades que hoje não estão fazendo parte da vida das crianças. Brincamos de bolinha de gude, estilingue, finca, papagaio, catavento e muita coisa mais. Criamos um esquema de palhaçada, levamos uma pessoa que trabalha com teatro para ser o palhaço, andar de perna de pau (...) Criamos história, dançamos muito, jogamos capoeira, andamos a cavalo (...). Foi mais importante que uma simples excursão. Todos saíram de lá sentindo-se bem."

A precariedade de remuneração das classes subalternas limita suas condições de vida, de trabalho, de benefícios e de Recreação/Lazer. Ao contrário, o

mercado proporciona ótimos negócios para as classes dominantes. Os negócios que vêm envolvendo o corpo e o "jogo" enfatizam conteúdos práticos de consumo de massa. Essa ênfase aponta para a desvalorização da passividade, da vida contemplativa, da concentração, em outras palavras, nega o ócio (neg-ócio). Com essa negação não são favorecidas a observação, a crítica e a troca de idéias entre as pessoas que jogam.

"Adorava ativar. Não havia aulas aos sábados, mas íamos para a escola para trabalharmos em grupos, mas muito na área física mesmo."

As idéias aqui expostas levam à discussão sobre o termo consumir, pois o consumo⁴¹ alimenta tanto os propósitos de uma sociedade de Estado capitalista como também das sociedades não organizadas enquanto Estado.

No exposto por CLASTRES (1978), todo tipo de sociedade baseia-se no poder político e desejos de consumo, embora hajam profundas diferenças entre as sociedades com e sem organização estatal.

As sociedades não organizadas enquanto Estado, freqüentemente chamadas de primitivas, vivendo para sobreviver, vivem para produzir o necessário ao consumo básico de sua subsistência. O nível indispensável é definido por juízo de fato e de valor de cada grupo. Daí, muitas vezes, as sociedades ditas "civilizadas" interpretarem como pobreza o estilo de vida de grupos sociais nomeados como "primitivos". Consumir, nessa situação, tem, além do significado de uso de algo para a própria subsistência, o sentido de fruir a própria existência, a natureza e os conteúdos culturais.

⁴¹ Vale ressaltar os estudos de Regis de Moraes, onde o autor discute a questão do consumo ao longo da história Ocidental, relacionando-a com a idéia do conforto, apresentando-se com diferentes valorizações. (MORAIS, 1991.)

"Esforçava-me como aluna para poder aproveitar o tempo que sobrava no colégio e fazer o que gostava - a ginástica. O colégio realmente dava valor à Educação Física. Era o único momento que tinha para entrar em contato com outras pessoas. Eu me entreguei de corpo e alma àquilo."

A economia de subsistência, não se preocupando com a produção de excedentes, desconhece a economia de mercado. Os membros desse grupo social dedicam-se ao trabalho suficiente para respaldar sua sobrevivência, ou para serem consumidos socialmente nos períodos de festas. Não existe o desejo de investir numa produção maior que essa. Clastres acredita que surgem daí os preconceitos que ligam o índio à idéia de vagabundagem, idéia essa tão presente nas análises sobre a herança de valores recebida pelo povo brasileiro.

"... quando desaparece a recusa ao trabalho, quando o sentido do Lazer é substituído pelo gosto da acumulação, quando, em síntese, surge no corpo social essa força externa que evocamos antes, essa força sem a qual os selvagens não renunciariam ao Lazer e que destrói a sociedade como sociedade primitiva; essa força para sujeitar, é a capacidade de coerção, é o poder político."
(CLASTRES, 1978, p. 137.)

Na ordenação do "jogo" que vivemos hoje, o consumo envolvendo o corpo humano e o lúdico, dentre outras formas, privilegia o esporte institucionalizado, voltado para o alto rendimento, tornando-se, como diz BRACHT (1989), expressão hegemônica no mundo da cultura corporal de movimentos. Essa tendência transforma a Educação Física e a Recreação/Lazer em espaços de veiculação do esporte como mercadoria, mais do que espaços para a exercitação, criação ou recriação do esporte pela população, tornando-o parte da sua cultura corporal de movimentos. O esporte, transformando-se em mercadoria, faz com que a população passe a ser considerada "consumidora". A ordenação do "jogo" muda, assim, a síntese do jogo, que se ampara no prazer pela opção livre e gratuita, plenitude que guarda em si o viver o prazer, o prazer de ver, de contemplar, de sentir, de tocar, de pensar, de exercitar, de viver com o

outro, de viver um tempo de metamorfose do ser.

2.3.2.2 A cronometragem

"(...)
 Canta, canta uma esperança
 Canta, canta uma alegria
 Canta mais, revirando a noite
 Revelando o dia
 Noite e dia, noite e dia
 (...)
 Canta mais, trabalhando a terra
 Entomando o vinho
 Canta, canta, canta, canta..."
 (HOLLANDA, 1989, p. 171.)

Retomando as características do jogo consideradas nos estudos de Huizinga, além das atitudes discutidas anteriormente, ressalta-se o espaço-tempo vivido pelo jogo.

O tempo de jogo é um tempo difícil de ser interpretado, pois sua identificação não privilegia a quantidade, mas a qualidade. O tempo do jogo é captado pelo emocional mais que pela razão. É um tempo criativo possível de se concretizar em qualquer momento da vida de seus jogadores. Sua existência e extensão são definidas pelos jogadores que detêm seu domínio. Resumindo, é um espaço-tempo sentido, do qual ocupam-se aqueles que jogam.

A discussão sobre o espaço-tempo no jogo faz vir à tona a dimensão da ocupação. Soares me faz lembrar os brilhantes comentários de Clarice Lispector, os quais ajudam a pensar a temática aqui levantada, quando diz que

"sou uma pessoa ocupada: tomo conta do mundo (...) Não de me perguntar por que tomo conta do mundo: é que nasci assim, incumbida (...) só não encontrei ainda a quem prestar contas". (SOARES, M., 1989, p. 78.)

Da mesma forma que o ser humano nasce com o sentido de liberdade, gratuidade e prazer, nasce com o sentido de ocupação e herda seus valores quanto às

necessidades de sobrevivência, ou seja, alimentares, higiênicas e de repouso, como quanto às **necessidades de relações culturais**, isto é, familiares, sociais, políticas, religiosas, educacionais, profissionais, dentre outras. Essas necessidades preenchem a vida das pessoas, sendo vestidas, entretanto, com roupagens diferentes. Para muitos, essas ocupações, como verdadeiras armaduras, pesam como obrigações. Pesam, também, como responsabilidades herdadas, ou como condicionamentos impostos. Pesam pela necessidade imposta, ou pela possibilidade ou impossibilidade de sua realização. Outros vestem as ocupações com véus leves, transparentes, soltos e flexíveis. As responsabilidades, então, os envolvem num clima de jogo criativo e aberto. Mas o que faz com que as pessoas tenham posturas diferentes quanto à ocupação do tempo? Qual é o tempo de vivência do lúdico?

O tempo não determina quando a gente pode ter prazer. Certamente, o jogo faz parte da vida humana em todo o seu ciclo. ALVES (1987) não reluta em afirmar que o tempo da infância é, via de regra, o tempo de prazer pelo jogo. Em seus estudos, entretanto, MARCELLINO (1987) e FORJAZ (1988) demonstram que é uma ilusão pensar que as crianças, nos dias de hoje, podem dispor livremente do seu tempo. Tanto aquelas pertencentes à classe trabalhadora como as da elite têm seu tempo preenchido com obrigações que as encorçam com pesadas armaduras. Desde a infância, o ser humano é pressionado a "doar" seu tempo para a luta por sua subsistência ou pela manutenção da condição de vida conquistada. O peso da obrigação influi no tempo disponível das pessoas para a vivência do jogo.

O trato que os estudiosos vêm dando à variável tempo, articulando-a às obrigações humanas, indica a preocupação por discutir um tempo ideal para a experiencição do jogo. Nessas discussões, o principal contraponto é estabelecido pelo tempo de Recreação/Lazer versus o tempo de trabalho. Surgem, assim, denominações como tempo liberado - o que resta após o cumprimento das obrigações profissionais -,

ou tempo livre - tempo de Recreação/Lazer, tempo excedente de todo tipo de obrigações.⁴² Considerando ser difícil, na vida das pessoas, a existência de tempo livre de coações ou normas de conduta, MARCELLINO (1987) prefere compreender o tempo para a Recreação/Lazer, como o tempo disponível, tempo historicamente situado, distinto do tempo das obrigações, o qual inclui o tempo de trabalho. Ampliando suas discussões, Dumazedier e Marcellino entendem que o tempo inocupado ou desocupado - o tempo dos desempregados - não pode ser considerado um tempo possível para a vivência da Recreação/Lazer. Esse tempo traz sérias conseqüências à condição de vida dessas pessoas. Não há, assim, possibilidades de Recreação/Lazer no tempo desocupado, mas, sim, a ociosidade.

No presente estudo prefiro entender que, sendo o jogo possível de ser vivido em qualquer tipo de ocupação, mesmo no tempo de produção, e privilegiadamente nos momentos não pressionados pelas obrigações, a discussão do tempo de jogo é básica para a vida humana como um todo. Há autores, como Murphy, que refinam suas análises sobre o tempo na vida das pessoas, categorizando-o em tempo cíclico ou natural, tempo psicológico e tempo mecânico.⁴³ O tempo cíclico dá a idéia de que o tempo não se perde porque volta. Refere-se, principalmente, ao tempo do universo natural. O tempo psicológico ou pessoal indica o aspecto qualitativo, subjetivo do tempo. O tempo mecânico ou hora/tempo reflete o tempo que é transformado em mercadoria na sociedade industrial.

É complexo compreender a vida brasileira a partir de categorias desse tipo, devido à pluralidade de comportamentos do seu povo, em suas relações culturais estabelecidas nas suas diversas regiões. Isso pode ser exemplificado no confronto do

⁴² Ver DUMAZEDIER, 1980.

⁴³ Murphy, *apud* LEVINE e WOLFF, 1985.

estilo de vida das populações do Norte - nordeste do País comparadas aos comportamentos dos sulistas. Essa compreensão torna-se mais complexa, ainda, se discutirmos o estilo brasileiro de ser frente aos modos de vida noutros países. O choque cultural se retrata, a começar, pela tradição de pontualidade diferenciada nesses vários lugares.

Nos dias atuais o relógio social investe-se sobre a vida das pessoas imprimindo-lhes velocidades que, por vezes, estão acima de sua potência. O fluir do tempo torna-se para elas uma verdadeira tirania existencial. A vida passa a representar um grande relógio onde minutos e segundos são preciosos, pois valem dinheiro. Aqui também é preciso considerar a dimensão econômica que não se preocupa com o relógio que há dentro de cada um de nós, com seus ditames biológicos, psicológicos, fisiológicos e biomecânicos próprios.

Não é à toa que, numa sociedade regida pela lógica racional voltada para os fins de produção, os relógios estejam cada vez mais refinados, completos e espalhados em todos os ambientes imagináveis. Os relógios não marcam mais somente as horas, mas agendam as ocupações do dia, despertam as pessoas para a música, para as altitudes, as profundidades, o clima, as notícias, e tantas coisas mais. Em tudo há relógios: da caneta ao rádio, da TV, ao cinema. Os edifícios, os templos e os braços humanos - tudo se serve para sustentar o mecanismo que ordena a vida no mundo.

Marcar o tempo é uma tarefa importante para a lógica do mundo atual. Provavelmente, o relógio tenha sido um dos primeiros mecanismos instalados e aperfeiçoados pela grande indústria, pois é preciso organizar a vida para se ter tempo para produzir e consumir. Essa lógica instiga o aumento da produção e do poder aquisitivo necessários ao consumo de bens e serviços ofertados, embora nem todos possam adquiri-los ou usufruí-los por falta de condições financeiras e, até mesmo, por falta de tempo para consumi-los.

Na realidade brasileira, cada vez mais, os sujeitos lutam por um "tempo de folga", na esperança de que esse possa ser ocupado por outro emprego, de maneira a melhorar suas condições de vida. Na batalha entre casa-rua-trabalho o tempo devora boa parte do dia dos trabalhadores.⁴⁴ A qualidade de vida é sacrificada pela necessidade de poupar tempo. Godbey "sugere que até o hábito de arranjar amante tem em grande parte diminuído porque consome muito tempo" (Godbey *apud* PARKER, 1978, p. 42.). Em conseqüência, para esse autor, na atualidade amantes são substituídas por casos. Dessa forma percebo que, até o jogo da sedução está sendo atingido pelos princípios que regem a cultura industrial.

A luta contra o relógio, a fim de arranjar um "tempinho" de jogo, ocorre em diversas situações e retratam as resistências contra os condicionantes. Isso se revela nos espaços de tempo para o cafezinho, no trabalho; na hora de almoço prolongada; na licença prêmio requerida, ou nos alaridos em sala de aula, dentre outras situações. Embora o estilo brasileiro de ser encontre essas saídas, muitos trabalhadores ou estudantes não conseguem nem isso e resistem de outros modos - desculpam-se por problemas com a saúde, com a família ou como o transporte. Chegam mesmo a desejar que essas dificuldades ocorram.

A ordenação do mundo é disciplinada pelas leis do trabalho, sendo distribuídos, pelo calendário, os períodos de labuta e instituídos os "generosos" tempos de "jogo" - os feriados e férias. Em datas fixas tais períodos suspendem, por um tempo, a ordem no mundo. O tempo de criação, tempo de jogo, não tem marcas fixas. Nele o relógio pára, ao contrário do tempo de trabalho onde o relógio anda. A leitura do tempo

⁴⁴ Falando sobre a maneira particular de o brasileiro construir e perceber a realidade, Roberto Damatta discorre sobre o movimento rotineiro das cidades, onde as ruas servem de elemento divisório entre o mundo de casa e do da rua, lugar de Lazer, movimento, luta, perigo, mediada pelo trabalho. Fazem parte da mesma totalidade, rotina e festas, trabalho e Lazer, vida e morte, sombra e luz. O autor narra sobre a vida em sociedade, exprimindo-se, atualizando-se e definindo-se pela oscilação dos contrastes. (DAMATTA, 1984.)

no jogo é a leitura do seu tempo de prazer cujo valor leva à vivência, indeterminada do tempo. No trabalho a leitura do tempo revela a cronometragem do esforço com vista à produtividade. Esse paradoxo fica aparente em algumas situações.

CAILLOIS (1988) entende que o tempo de férias, longe de ter as mesmas características do tempo de jogo, e apesar de tratar-se de um tempo de dispêndio livre de atividade, aparece como um tempo de abrandamento das atividades sociais, principalmente de trabalho. Trata-se propriamente de um tempo que isenta os indivíduos dos seus deveres sociais, com o objetivo de repousá-lo, de isolá-lo do turbilhão da vida, de libertá-lo das preocupações com seu trabalho. Ao contrário, o tempo de jogo é tempo de unir jogadores, tempo de criar e consumir cultura.

Os antagonismos entre jogo e "jogo" ficam aparentes também no "jogo" espetáculo, cuja característica temporal destaca o seu princípio e o seu fim pré-determinados. Não mais como festa, nesses "jogos" o prazer está na produtividade revelada nesse tempo, tempo de exuberância ou fragilidade, tempo que mede valentia, perícia e até mesmo hostilidade. Tempo disciplinado que regula os corpos, a vontade, o prazer e a liberdade dos jogadores-atores e jogadores-espectadores. Isso faz do tempo do "jogo" espetáculo um tempo modelo para os "jogos" do ser, ter e poder. As Olimpíadas Modernas exemplificam isso.

O tempo tem sido, portanto, uma das malhas mais preciosas usadas pelos que comandam o "jogo" da vida, transformando os humanos em suas marionetes. O propósito é fragmentar a existência e a cultura, fragmentando a personalidade e as ações humanas. Ao contrário do tempo no jogo, que visa globalizar a ação e vivê-la intensamente nos seus limites, o tempo do "jogo" é, na maioria das vezes, cronometrado o que dificulta a apropriação de seu espaço total. DE GRAZIA (1962) enfatiza que, para se transformar um tempo livre em um momento ideal de vivência do Lazer é preciso, em primeiro lugar, se livrar do relógio.

Retomando, portanto, as palavras de Clarice Lispector, a quem o humano deve prestar conta da incumbência com a qual nasceu? Em *Fantasia*, Chico Buarque canta, imperativamente, a esperança na apropriação do tempo da vida humana para seu próprio prazer. No movimento de sua poesia revela que o ser nasce incumbido de trabalho e de alegria. Revela, também, que essa incumbência reflete sombra e luz - noite e dia. Na cronometragem de tempos de sombra e de luz, há de se lutar pelo brilho do jogo permeado de aventuras que não tem tempo pré-determinado para começar e nem acabar. Há um sentido de viver a eternidade no jogo - não apenas os minutos.

2.3.2.3 A localização

"...
Canta a canção do gozo
Canta a canção da graça
Canta mais, preparando a tinta
Enfeitando a praça
Canta, canta, canta, canta."
(HOLLANDA, 1989, p. 171.)

Ao começar a escrever nova seção neste capítulo, insistem em me vir à mente as palavras de Huizinga e a poesia de Chico Buarque de Hollanda. Como Huizinga (1980) enfatizou em seus argumentos, o jogo é também caracterizado pelo espaço-lugar jogado, o qual é de seu próprio domínio. O domínio desse espaço, nos versos de Chico, demanda o agir de quem deseja a sua construção. O espaço-lugar jogado no jogo tem imagens simbólicas semelhantes à da praça. Que imagens são essas?

Na praça, sala de visita do lugar, tudo acontece. Ela é o ponto de chegada e de partida dos que ali vivem. Ponto estratégico para todo tipo de manifestações: políticas e politiqueiras; comércio de bens e de valores; lugar de lutas, contradições e homenagens; encontros e desencontros; ponto de acerto de contas e pregações; vivências das lendas e mitos do povo. Nas praças, são narradas histórias

inacreditáveis. Os personagens mais variados ali passeiam e moram. Ao lado de figuras lendárias e misteriosas, como a própria praça, vivem pessoas que compõem o patrimônio histórico do lugar. Na praça, a banda anima festas, as crianças brincam, o povo é agredido em suas manifestações e a violência urbana corre solta. Cantar efusivamente a praça é, por tudo isso, cantar a paradoxal vida humana e cantar o direito de um espaço articulado e apropriado por quem nele vive.

O lugar faz o personagem da mesma forma que o personagem faz o lugar. O jogo influencia e é influenciado pelo espaço-lugar em que ocorre. Tal como uma veste, incorpora-se à pele do mesmo. Os jogadores trazem em sua pele o estilo de seu espaço ambiental. Devido a isso, o reencontro com o espaço de jogo representa o reencontro com a própria identidade de quem o vive. Nesse espaço, os objetos têm vida própria, simbolicamente rica. Todo objeto tem uma razão de ser, resguarda sua história e está sempre pronto para novas aventuras. Os objetos permitem o movimento criativo - estão permanentemente sendo construídos, construindo algum sonho e reconstruindo outros.

Hoje, nos grandes centros urbanos do País, não há muito lugar para o jogo nas praças. São construídos lugares "adequados" para os "jogos". Nesses, os humanos, às vezes, não se reconhecem com o lugar. Não há o diálogo dos seres com o espaço. Somente os lugares é que constroem os humanos.

A distribuição arquitetônica dos lugares de vida, oferecida à população urbana industrial aponta para a crivagem dos sujeitos ligando-os aos valores vigentes. Essa lógica interfere na organização dos espaços mostrando clara divisão de papéis e posição social.

Um retrato fiel disso estampa-se, por exemplo, na organização dos estádios esportivos, lugar eleito para grandes "espetáculos", sacralizando a localização de cada membro do grupo. Ressaltam-se o conforto e o lugar de destaque das tribunas

de honra reservadas às figuras mais expressivas; a acomodação do público em diferentes níveis, das gerais às cadeiras numeradas, em setores isolados e guardados, garantindo a representação dos papéis de cada um no "jogo"; os "atores principais" ocupam o centro do local, mantendo-se nos limites espaciais que lhe são legados. Cada um no seu lugar específico: dirigentes, técnicos, árbitros e jogadores. A alegria é comandada pelas torcidas e placares eletrônicos. O desenrolar do ato é uma perfeita demonstração de disciplina em prol da produtividade. Tudo é estrategicamente organizado para que os princípios não sejam perturbados. A desordem, seja em qualquer setor, é punida com a expulsão, garantindo a harmonia do espetáculo.

A delimitação e a ocupação espacial disponível para os momentos de Recreação/Lazer institucionalizam lugares como mundo temporário para os sonhos, condicionando as vivências do jogo das diferentes faixas etárias.

Às crianças são doados espaços onde o brinquedo é que brinca muitas vezes. Não é mais a criança que brinca com ele. Os adultos cercam os *playgrounds* de toda segurança, evitando o risco, as aventuras e os desafios nas relações das crianças com o lugar. Por outro lado, a redução de espaço, para a movimentação infantil nas grandes cidades, faz das crianças os que, na família, mais devoram publicidade, principalmente as difundidas pela TV.

Estudos sobre esse fato, publicados na revista francesa *Le Nouvel* (1980) afirmam que o condicionamento das crianças nos espaços frente à TV, torna-as um público exigente. A criançada da modernidade não mais engole qualquer coisa e interfere nas decisões globais do lar. As crianças opinam sobre tudo, desde os brinquedos, os utensílios domésticos, as roupas, até mesmo quanto aos serviços caseiros, à moradia e aos passeios. O domínio sobre esse público consumidor é ditado por mensagens que fazem rir.

Aos adolescentes são doados os espaços da moda, espaços que

instigam o consumo, a auto-afirmação, a aceitação do grupo e o acesso à vida adulta. A população das grandes cidades, especialmente as suas camadas jovens, vive a "Shoppimania". A era dos *shopping centers* coloca o povo em sintonia com a modernidade, sendo cultuados como autênticos templos do deus *Consumus*. Nesses paraísos, se alocam o conforto, a "segurança", e a tranquilidade que as ruas e praças não oferecem mais. Mas, para garantir os sonhos, procura reproduzir o valor simbólico das ruas e praças, montando o cenário básico para a fábrica das ilusões. Faça sol ou faça chuva, nesse cenário, são ofertados, dia e noite, os mais variados locais para diversão, encontros e, é claro, para compras, muitas compras. Compra-se de tudo, de quinquilharias aos Mercedes Benz; de momentos de alucinação a tempos de contemplação. Os *shoppings* lidam com o povo como consumidores de prazer, que precisam ter o seu tempo disponível aumentado, reduzindo-se sua locomoção no espaço. Essa febre que agita o mundo moderno torna-se aliada especial do "jogo", delimitando e ocupando os espaços de vida.

Os adultos vivem enredados pela teia do cotidiano, voltados para as relações de produtividade, que os levam ao ir e vir incessante de casa para o trabalho. Os valores impostos por essa vivência acabam por instigar o desejo de prazer, pela necessidade de quebra da rotina espacial. O surgimento do automóvel ajudou nesse sentido. Aos que têm acesso a ele, é permitido ir longe, comunicar-se com outros lugares e receber em si outros mundos e valores.⁴⁵ Nesse "jogo" o corpo é jogado sendo sacrificado e imobilizado pela instrumentalização do espaço: o corpo é levado pelo automóvel, pelo elevador, pelas escadas rolantes, para as academias onde é mobilizado pelas aparelhagens. Apesar disso há uma tendência das populações urbanas-industriais preferirem o lar como centro de entretenimento.

⁴⁵ PARKER (1978) atribui ao uso do automóvel a ampliação dos efeitos e revolução dos hábitos de Recreação/Lazer.

DUMAZEDIER (1976) salienta que a transformação do lar como um centro de entretenimento deve-se, sobretudo, à expansão de meios de distração, de Recreação, como o rádio, a televisão, o toca-discos, os jornais e as revistas, dentre outros, que cada dia mais integram o ambiente doméstico. O autor destaca, ainda, estudos de arquitetos urbanistas que prevêm transformações na própria concepção da habitação da modernidade, a qual é influenciada pela necessidade de viver a Recreação/Lazer no próprio lar. Apesar disso, insiste na necessidade de se pensar o significado da variedade e da intensidade do desejo de evasão do lar, nos momentos de Recreação/Lazer.

No caso da vida brasileira, isso necessita realmente de reflexão. Estudos que realizei com trabalhadores de Minas Gerais,⁴⁶ desvelam que as atividades de Recreação/Lazer da maioria dos trabalhadores estão vinculadas mesmo ao lar, mais especialmente à assistência da TV. Os dados, porém, indicam que essa escolha muitas vezes é condicionada pelos limites econômicos, sociais, educacionais e espaciais impostos a esses trabalhadores. A imagem que fica do sentido da ocupação desse espaço é mais torneada pelo sentido de necessidade de descanso e de distração dos afazeres do trabalho, como também de consumo de bens que recreiam, do que pela idéia de vivência qualitativa, prazerosa desse lugar de vida. Ao contrário dos princípios do jogo, a televisão cada vez mais estimula o isolamento, reduz o espaço de diálogo entre as pessoas, desmotivando a exploração de outros espaços. Exemplo disso clarifica-se na redução de cinemas diante da era dos vídeos.

Para determinadas minorias essa situação agrava-se. Os idosos já não ocupam espaços num mundo que valoriza tanto a produtividade. Os lugares reservados para eles não têm o significado da ocupação, do engajamento com quem o habita.

⁴⁶ Ver: *O Lazer em Indústria de Mineração e Metalurgia de Minas Gerais* (PINTO, 1986.)

Muitos desses lugares, por exemplo asilos, casas de saúde, ou mesmo residências, reservam à maioria dos idosos um lugar distanciado do resto do mundo. Muitas vezes nesses lugares a ambientalização é desumana ou mesmo ridícula, acelerando o desprazer pelo jogar. Tudo isso colabora para levar os idosos ao desengajamento do mundo dos outros. Do mundo produtivo.

A ênfase dada à instrumentalização do espaço, dos objetos e do próprio ser humano contribui para a desapropriação do conteúdo do jogo nas vivências estabelecidas nas diferentes faixas etárias. Há a manipulação das relações culturais e dos humanos com o mundo que as suporta. O espaço-lugar permitido a cada um é cada vez menor em quantidade de extensão e em qualidade de ocupação. O jogo fica sem muito lugar nos espaços delimitados e ocupados pelos "jogos".

Os "jogos", submetidos à utilidade, idolatram o dinheiro e o poder. Investem no domínio dos humanos e do seu tempo e lugar de vida. O projeto desses "jogos", na teoria de Foucault, é explicado em dois momentos vividos pelo mundo moderno.⁴⁷

Num primeiro momento, explicado pela categoria da alienação, constrói-se a gênese do homem moderno e do seu quadrilátero antropológico. Em sua gênese, o homem ao mesmo tempo que se tornou fonte dos bens circulantes na economia das instituições regentes da vida e dos sistemas que pensam a realidade, sente-se prisioneiro desses bens, instituições e sistemas. É levado a reagir de acordo com os modelos, valores e esteriótipos, cuja legalidade interna não pode ser compreendida e nem modificada. Sente-se impotente diante deles. O quadrilátero antropológico começa a tomar forma tendo, de um lado, a figura do homem finito; de outro, nascendo o contraditório "jogo" do empírico e do transcendental. Noutra lado

⁴⁷ As idéias de Foucault, aqui expostas, foram apresentadas por Sérgio Paulo Rouanet em, *O Homem e o Discurso* (1972).

forma-se a dialética do pensado e do impensado, impondo-se, de outro lado, a reflexão sobre a origem do ser. A partir disso surgem as ciências humanas tentando explicar e superar a alienação humana pela tomada da consciência dessa necessidade. O homem busca saber problematizando a existência. A função, o conflito ou a significação são privilegiados em relação à norma, à regra e ao sistema.

No segundo momento, descrito por Foucault, há o desaparecimento do homem e do quadrilátero antropológico. O conceito de sociedade unidimensional retrata a alienação radicalizada. O homem não é mais limitado pelas coisas. A sociedade, sendo uma utopia realizada, consoma o homicídio ontológico.

"A ordem existente se identifica com a ordem ideal. O real e o racional convergem-se. Desaparece a tensão entre a existência e a essência, entre o empírico e o racional, entre a verdade e a aparência. A sociedade se torna unidimensional. A alienação muda de sentido: o homem não somente não se sabe alienado, como nem sequer se sente alienado (...) se reconhece em sua TV e em seu automóvel. O mundo se torna cordial e inteligível. As coisas podem abandonar sua interioridade e reintegrar-se no espaço da representação: o discurso significante, universal, pode representar todo o real, e este pode ser inteiramente expresso nas representações." (ROUANET, 1972, p. 136.)

A racionalização de que falava Weber não apenas conquista novos domínios da ação instrumental, mas se subordina ao domínio da ação comunicativa. Invadindo a esfera da ação comunicativa, concretiza-se o domínio sobre o simbólico. (RICOEUR, 1988.)

Esse domínio investe-se sobre as atitudes e o tempo "jogados pelo corpo", como também sobre o mundo material que os suporta, requerendo o cumprimento de determinadas regras, por parte dos jogadores.

Mas... que regras são essas?

2.3.2.4 As regras jogadas na Escola

"Faço do espelho parte de minha esperança
Olho-me no fundo e
Penso
Sobre minha face pálida e a iluminada.
Que jogo jogo?
Penso
o viver que me silenciam
e o viver do meu silêncio."
(PINTO, Leila Mirtes S. M., 1991, p. 5.)

O aquecimento poético me impulsiona a rever as idéias que fluem deste estudo e que vêm pintando um quadro matizado principalmente pelos princípios do "jogo". Nesses matizes o corpo e o jogo assumem um papel ideológico que investe na dissolução da esfera de interação, mediada por suas linguagens. A meta passa a ser, então, a interdição do corpo e do jogo, exigindo uma estruturação para alcançá-la. Visando essa estruturação, são trançadas alianças com diversas áreas de conhecimento e, dentre outras, deparo com a estabelecida entre a Educação Física e a Recreação/Lazer.

"Até hoje, o mais importante continua sendo a especialização que você tem, antes mesmo de entrar para o Curso de Educação Física. Quem não tem uma especialização, ou que não foi atleta, não se prepara lá. Ou fica perdido durante o curso, ou tenta agarrar-se em qualquer especialidade."

"A minha especialização, mesmo, é a capoeira, que é uma área que já entrei na Escola de Educação Física praticando. (...) Em tudo que faço, como profissional de Educação Física, acabo colocando alguma coisa da capoeira."

Os dados levantados até aqui revelam que existe um saber corporal construído e transmitido cultural e historicamente. Esse saber traduz as experiências de produção, difusão e consumo de conhecimentos, gestados pelos princípios das ações vividas em cada grupo cultural. Nessa circunstância relacionam-se, intimamente, as

atividades, os exercitamentos, as competições e as celebrações realizadas dentro das necessidades de subsistência, de técnica, de disciplina e de experiência artística, básicas para a sobrevivência, o prazer e a existencialização cultural.

No entanto, na cultura brasileira, os valores desse saber vêm, historicamente, sendo influenciados por valores de grupos culturais estrangeiros que se incorporam à vida do País, desde a chegada dos seus primeiros colonizadores. Essa incorporação vem se dando por intermédio de diversas instituições, com destacado papel da Escola, patrocinada, seja pela Igreja, seja pelo Estado, seja por grupos econômicos.

Estudos de Ana Maria Freire, divulgados em 1989, salientam que os valores que estão sendo inculcados pela educação escolar no Brasil representam base fundamental para o sistema de regras usado pelo "jogo" social. Essas regras vêm colaborando para imprimir o sentido de submissão no corpo do nosso povo, a começar do jesuitismo.

Os jesuítas chegaram ao País com a tarefa de "instruir" e catequizar os índios, além de cuidar da educação da reduzida elite colonizadora, perpetuando os dogmas da Igreja Católica, abalada, na época, pela Reforma Protestante. Analisando a carta de Nóbrega ao Pe. Luiz Gonçalves da Câmara, que data de 15/6/1553 (*Apud* FREIRE, A. 1989.), verifico que a dança foi incluída nos currículos das escolas jesuítas, iniciando daí, a meu ver, a trajetória da Educação Física na Escola brasileira. A inclusão da dança no currículo escolar jesuíta parece-me uma das estratégias usadas para estabelecer uma comunicação com a cultura brasileira, inserindo expressões culturais européias, via a linguagem corporal.

Desde então a ideologia de interdição do corpo vem sendo veiculada

pelos valores da classe dominante, sustentando-se a partir do liberalismo⁴⁸ e positivismo⁴⁹, gestados desde o final do século passado, modernizando-se até os dias atuais. Ana Maria Freire identificou que o nacionalismo nascente no início do atual século, e que culminou com a implantação do Estado Novo em 1930, garantiu também o condicionamento dessa ideologia.

É importante ressaltar que, com o Estado Novo, legalizou-se a preparação profissional para a Educação Física brasileira, bem como iniciou-se a legalização dos princípios de formação desse profissional, reforçando a tradição do domínio legal, condicionando as vivências curriculares da área.⁵⁰

Dessa forma, afirma Ana Maria Freire, foi-se garantindo o "apreciar" do povo brasileiro pelo autoritarismo, "gosto" necessário à introdução e evolução do capitalismo no Brasil, buscando moralizar e educar para o trabalho.

Aliás, com a industrialização mudaram-se os objetivos da Escola. Em tempos remotos, como lugar de contemplação, a Escola era a meta da vida, hierarquizada em três níveis. A base da existência era a vida econômica das mulheres e

⁴⁸ Dentro do exposto por CUNHA, L. (1985), os princípios básicos da doutrina liberal - individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia se articulam estreitamente. Analisando o papel atribuído à Educação como instrumento de equalização de oportunidades, Cunha observa que, pela doutrina liberal, essa função serve como mecanismo dissimulador de discriminação da educação e da ordem econômica, dentro de propósitos econômicos capitalistas.

⁴⁹ A ciência positivista impera hoje nos estudos construídos e difundidos pela Educação Física brasileira, como indica a investigação realizada, por SILVA, R. (1990), com base na análise das dissertações de mestrado concluídas no período de 1977/87 no Brasil.

⁵⁰ As mudanças curriculares nos cursos de graduação em Educação Física no Brasil foram, em geral, sustentadas por lei. O Decreto 1212 de 17/4/39 que criou, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, estabeleceu os princípios para a estrutura e funcionamento do curso, sendo modelo seguido no País até os anos 60. Em 1969, surgiu a primeira alteração mais significativa dessa proposta, com a implantação do currículo mínimo a partir da Resolução n. 69 de 6/11/69 do Conselho Federal de Educação. Nos anos 80, contando pela primeira vez com representantes da Educação Física nas decisões legais, foram legalizadas mudanças mais significativas nos currículos dos cursos de graduação nesta área. Pela Resolução 3/87, de 16/7/87 são fixadas a duração para os referidos cursos, bem como quatro áreas de abrangência para a Educação Física.

dos escravos, reinando o ciclo produção/consumo/produção. A vida política do cidadão livre constituía o nível intermediário, sendo o nível superior ocupado pela vida contemplativa, onde reinava a escola dos filósofos. A base econômica justificava-se por sustentar a política, que, por sua vez, proporcionava base para a filosofia. A vida industrializada provoca mudanças na ordem das coisas. A escola deixa de ser meta da política e passa a ser lugar de saber a serviço do poder. Ela enfatiza a vida ativa, dedicando-a, principalmente ao trabalho. A vida pública é centrada na política do poder que enfatiza a divisão de classe e a manutenção dos papéis sociais de cada uma. A vida particular dos grupos continua a representar fonte de produção/ consumo/produção levada a efeito pelas instituições diversas no Estado. (FLUSSER, 1983.)

Mudando os objetivos da escola, mudam-se também as características das relações entre os jogadores, o que pode ser identificado pela maneira como esses lidam com a construção e difusão dos conhecimentos. GERALDI (1990) capta, ao longo dos tempos, três momentos caracterizadores das relações entre os jogadores da escola.

Num tempo remoto o magistério não se constituía numa profissão, mas era reconhecido como escola. Os sábios produziam o saber e o difundiam aos seus discípulos. Existiam discípulos, não alunos. Foi o tempo de Platão, Aristóteles ou Galileu. Já nos primórdios do mercantilismo

"o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por um saber produzido que ele transmite (...) do outro lado do fio, também uma outra identidade - de discípulos a alunos".
(GERALDI, 1990, p. 55.)

O desenvolvimento tecnológico alterou profundamente as relações no âmbito escolar. Com a produção científica, muda qualitativamente o papel do professor. O conteúdo e a metodologia passam a ser responsabilidades do autor das diversas tecnologias de ensino. Geraldi sublinha que

"ao professor cabe agora uma certa função de 'capataz': o controle do tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; a definição do tempo de exercício; a verificação da aprendizagem..." (*Ibidem*, p. 157.)

Assim, são caracterizadas as diferentes identidades de quem joga o "jogo", considerando a produção e a transmissão de conhecimentos, como também o controle da aprendizagem. Porém, Geraldi alerta que essas identidades inter cruzam-se numa mesma época histórica, com maior relevo em cada uma delas, embora diga que um professor que sabe o saber produzido por outros, hoje, é um exemplo de arcaísmo.

"Entrei na Escola de Educação Física (...) com sede de conhecimento. Com o curso tive uma decepção muito grande. Achei o nível técnico abaixo do que já sabia."

"Na escola não há integração entre professor, aluno, administração, diretoria; há muita divisão(...) Vi muitas pessoas, lá dentro, não querendo passar informações para os alunos. Parece que têm medo de competir com eles. Outros seguem um currículo com as mesmas indicações de quando entraram para a Universidade. São totalmente acomodados."

"Para trabalhar com Recreação você tem que gostar, saber e ter o dom. Ela envolve tudo: fazer os outros rirem é muito difícil. Ele era o professor ideal. Apreendi com ele que nós é que fazemos a aula. Temos que estar de corpo inteiro na Recreação, mas estávamos acostumados só com a técnica. No início eu estranhei que, naquele momento, as pessoas mostravam a afetividade. Tinha dificuldade de pegar na mão dos companheiros. Mas aquele envolvimento me atraía. Hoje eu faço o mesmo com meus alunos."

"Eu não tinha a visão de Recreação que tenho hoje e que aprendi nos últimos anos. Quando fui chamada pela primeira vez para uma substituição nesta disciplina, eu ri, pois eu não tinha condição. Era muito tímida e a imagem que tinha de professor de Recreação era a do animador como o meu professor foi. Hoje, conhecendo a área, fico maravilhada. Sempre me liguei muito com a questão da liberdade e do prazer. Ainda me sinto despreparada, porque a minha experiência profissional é restrita. Falta a vivência prática, o que tento superar nas vivências com meus alunos (...). A Recreação dá chances de nos mostrarmos como pessoas e é também um campo de críticas e criatividade."

Pelos caminhos do conhecimento os humanos pensam sobre si mesmos, sobre as relações que estabelecem entre si e com a natureza ao seu redor. Os conhecimentos que constroem e difundem podem despertar e/ou cultivar aptidões, orientar idéias e/ou padrões, informar assuntos e/ou formar comportamentos. Seus propósitos dependem dos valores por que se guiam e que colaboram na reduplicação da sociedade.

"Na minha época de aluna da escola, íamos trabalhar voluntariamente em muitos eventos da Diretoria de Esportes do Estado. (...) Trabalhávamos em corridas rústicas, competições, ruas de recreio. (...) A gente ia trabalhar nas ruas de recreio para ganhar nota na disciplina de Recreação. Ganhávamos nota também em outras disciplinas, Atletismo, por exemplo. (...) De 1979 a 1985 foi o período mais significativo das promoções esportivas-recreativas. Trabalhamos com JEB's, Olimpíada Operária Global, Jogos Comunitários, Esporte Para Todos, Pentatlo Nacional e muitos outros eventos, com verba da SEED-MEC, principalmente. (...) Conhecemos trabalhos de Recreação em empresas, clubes, asilos, escolas, na FEBEM, trabalhos muitos bons (...)."

Como para Rubem Alves, ressalta-se para mim que a produção e a transmissão de conhecimento retratam um ato político, pois, ao fazê-los, "estou produzindo poder e este poder irá ser usado por alguém". (ALVES, 1985, p. 74.) Ao discutir essa questão, esse autor se encarrega de esclarecer que a produção e a

transmissão de conhecimentos, inevitavelmente, ou propõem o adestramento e controle dos comportamentos, ou a melhoria da condição histórica humana, com a sua transformação.

Encontro aí a justificativa da aprendizagem. O aprender para se manter no mundo estende seus limites às fronteiras do explicar o que existe. Para transformar a realidade, entretanto, as explicações não bastam. Precisam ser esclarecidas suas causas, no espaço-tempo e lugar vividos. Precisam ser compreendidos seus propósitos na vida dos sujeitos e suas relações culturais.

Na história da humanidade, a construção dos conhecimentos navega entre ênfases qualitativas e quantitativas, guiando-se por pressupostos políticos que influenciam os interesses e valores em jogo. Rubem Alves assinala que, na atualidade, as circunstâncias sócio-econômicas interferem sobremaneira nessas relações. Muitos estudos vêm sendo financiados por estratégias, especialmente econômicas, não se preocupando com a relevância do que é produzido para aqueles que irão consumir esses conhecimentos. Dá-se ênfase à dimensão quantitativa em detrimento à qualitativa. Definem-se problemas de forma estreita e fragmentada demais, bloqueando a compreensão da totalidade da problemática. (ALVES, 1985.)

O aprofundamento nos conhecimentos necessitam ser compreendidos dentro da ação globalizada da condição humana, relacionada ao momento e espaço históricos vividos, mantendo-se coerência entre seu discurso - ação, entre sua teoria - prática.

"A impressão que tenho é que as disciplinas foram pensadas para determinados professores. Um exemplo é a própria Recreação. Existe uma Prática da Recreação e uma Teoria da Recreação. Na época, eu não entendia e perguntava muito o porquê daquilo - como separar teoria e prática. A resposta que recebi, foi que um professor só dá prática, e outro só teoria."

Baseando-se em estudos realizados sobre diferentes sentidos dados à teoria e à prática na formação de educadores, CANDAU e LELIS (1988) concluem que, em geral, a teoria e a prática de conhecimentos se relacionam dentro de duas perspectivas, ou seja, a visão dicotômica e a visão de unidade.

A visão dicotômica afirma a separação entre a teoria e a prática, chegando a considerá-las como elementos isolados ou até mesmo opostos. Numa postura extremista, os teóricos refletem, elaboram e planejam, enquanto que aos práticos cabe executar, agir, fazer. Cada pólo tem sua lógica própria. Afirmações como "na prática a teoria é outra" ou "uma coisa é a teoria mas outra é a prática", expressam o sentido dessa visão.⁵¹ Como pólos separados, porém não opostos, a teoria e a prática se justapõem. A prática representa a aplicação da teoria, mantendo-se, no entanto, a ênfase dada à teoria. Desse ponto de vista é da teoria que vêm as inovações. O lema "saber para prever, prever para prover", concepção da visão positivo-tecnológica, retrata esse tipo de postura dicotômica diante da teoria e da prática.

"Ele foi meu professor de Recreação na Escola de Educação Física e era muito bom na prática (...) Conseguia segurar uma multidão sozinho, no assovio. Era difícil pois menino de rua não conhece Recreação orientada. Ele fez várias ruas de recreio na minha cidade, sempre com o suporte da Escola de Educação Física. Eles levavam todo o material, até cama elástica. Os alunos iam como monitores. No campo de futebol, por ser fechado, foi nossa melhor experiência. O campo foi dividido em setores, com atividades diferentes para meninos e meninas: cama elástica, ginástica em outros aparelhos, dança, canto, rodas, brincadeiras, jogos, esportes, bandinha, pintura e, por último, o lanche. Funcionava como circuito em forma de rodízio. Os alunos passavam por todos os setores. Prefiro o trabalho organizado, é mais fácil."

⁵¹ Até o final dos anos 80 o curso estudado oferecia as disciplinas de Prática de Recreação e Teoria da Recreação. Curiosamente, as "histórias de vida" até os anos 70 não fizeram menção à Teoria da Recreação. Foram citados, apenas, estudos teóricos sobre Recreação realizados, pela Psicologia, na década de 60.

Por sua vez, a visão de unidade afirma a indissolubilidade entre a teoria-prática, apesar da distinção entre esses pólos. A unidade é garantida pela relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência. A práxis é compreendida como atividade teórico-prática tendo um lado ideal-teórico e outro material-prático. Esses lados somente podem ser isolados por processo de abstração. CANDAU e LELIS (1988) afirmam ainda que, a visão de unidade retrata a síntese superadora da dicotomia entre teoria e prática, postulando quatro premissas. Inicialmente, a teoria depende da prática, pois esta é a fonte da teoria. A teoria tem também como finalidade a prática, uma vez que representa sua antecipação ideal. A unidade entre teoria-prática pressupõe, ainda, a percepção da prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social. Finalmente, a prática se afirma como atividade subjetiva e consciente, ao mesmo tempo que é um processo objetivo, comprovado pelos outros sujeitos.

"Meus alunos reclamavam muito que não conheciam a realidade do clube, da academia, das escolas, de lugar nenhum (...) Fomos acompanhar o trabalho com cegos e surdos-mudos para ver o que é que mudava em termos metodológicos. (...) Começamos a ir também para a periferia. (...) Chegamos nas escolas e vimos que um menino comia banana e jogava a casca no chão. Outro menino pegava a casca e comia. Tivemos um abalo emocional muito grande. (...) A nossa esperança é que o aluno de Educação Física, vendo a nossa realidade social, vendo a Educação Física neste contexto, trouxesse questões para o curso, que certamente mudaria os seus rumos. (...) A fase diagnóstica foi tão chocante que teve gente que parou de ir para aula de inglês, de ballet e de fazer regime."

"O estudo começou como um trabalho de ensino, mas aumentou tanto que terminou numa ótima pesquisa."

"Minha turma vivenciou a pesquisa com Capoeira, a pesquisa filosófica e com a Fisiologia. Faltou, porém, sabermos melhor o porquê e como pesquisar, bem como a quem procurar para orientar. (...) Me envolvi com a extensão, fiz aulas, pesquisas e ministrei cursos, que me deram retorno muito grande para minha formação profissional."

"Ele não era professor contratado pela Escola de Educação Física. Começou a trabalhar aqui gratuitamente, com o futebol, pois amava o que fazia. Com a sua maneira de ser, a Recreação nasceu naturalmente em nosso curso. Quando a Disciplina de Recreação foi incluída no currículo, ele passou a trabalhar com ela. Ele enriqueceu demais o currículo pelo tipo de pessoa que era."

Na caminhada conjunta da Educação Física com a Recreação/Lazer no Brasil, o "jogo" da teoria e prática do conhecimento sofre intervenções significativas. Sua legalização foi em 1962, como já foi dito neste estudo⁵² Antes disso, em 1930, a Recreação torna-se um dos elementos das bases pedagógicas da Educação Física, dentro da proposta do Método Francês - Regulamento n. 7.⁵³ Como meio de educação, o jogo é recomendado às crianças, a fim de encorajá-las a "libertarem" seus movimentos, suas emoções, dentro de fiscalizada preparação para a vida adulta. O Regulamento n.7 afirma que o jogo é insuficiente para os adolescentes e os adultos, indicando-lhes uma Educação Física esportiva e atlética, propondo atividades práticas de preparação e recuperação para o trabalho. É interessante observar que o Método Francês, no seu capítulo XII, indica seleção de jogos cujo conteúdo integra planejamentos das disciplinas de Recreação no curso estudado, até a década de 80.

⁵² Ver nota 1.

⁵³ O Método Francês foi adotado, oficialmente, no Centro Militar de Educação Física, a partir da portaria n. 70, de 30/6/1931. Estabelece programas de Educação Física para o ensino secundário, implicando na adoção do método. Com o Regulamento n. 7 como método obrigatório na Escola de Educação Física do Exército, em 1934, suas disposições integraram também a formação de profissionais de Educação Física no Brasil. (MARINHO, 1984.)

Após a Segunda Grande Guerra Mundial as relações vividas pela Educação Física e a Recreação/Lazer ganham sustentações mais pragmáticas. No final dos anos 50, proliferam-se as propostas de Recreação orientada, retratadas, principalmente, pelas campanhas de ruas de recreio.⁵⁴ Nos anos 60 e 70, as ruas de recreio retratavam o estilo básico das intervenções profissionais da Educação Física na Recreação/Lazer. Organizadas por professores de Recreação, eram respaldadas pelo Estado e pelas Escolas de Educação Física.

"Quando a disciplina de Recreação entrou no currículo as ruas de recreio tiveram uma fase áurea. Elas foram introduzidas numa jornada de Educação Física, realizada no Rio de Janeiro, por um professor norte-americano chamado Lorentz. A Divisão de Educação Física do Rio de Janeiro difundiu a idéia no País. Nosso Estado absorveu a proposta graças ao interesse do professor de Recreação, do presidente da Diretoria de Esportes do Estado e da direção da Escola de Educação Física. Trouxemos vários professores para ministrar cursos aqui e as ruas de recreio tornaram-se tradicionais, sendo realizada em todo o Estado, principalmente na Semana da Criança.

O passado resgatado, sumariamente apresentado, revela fundamentos de muitas das vivências de hoje da Recreação nos cursos de Educação Física, cujos conhecimentos, em geral práticos, voltam-se à Recreação orientada. A idéia de Recreação orientada, captada na literatura, na fala e nas ações das pessoas, caracteriza-se pela organização, por professor, do espaço, do tempo e das atividades dos praticantes, objetivando, principalmente, atender às crianças, permitindo-lhes um grau de liberdade em suas movimentações, sendo fiscalizadas por professor e monitores.

⁵⁴ A campanha de ruas de recreio foi instituída pela Divisão de Educação Física do Distrito Federal - Rio de Janeiro - através da portaria n. 3 de 6/1/58. (MARINHO, 1980.)

"Aprendi, na Escola de Educação Física, que o trabalho com a Recreação é essencialmente prático, com muita animação. Nossas aulas eram desenvolvidas dentro de um esquema padrão que incluía um pensamento, joguinhos, dancinha, brinquedo cantado e, no final, um canto com brincadeira. Quando fui trabalhar com Recreação na escola primária, dava as aulas por temas - toda jogada ou somente dançada. (...) As crianças adoravam. Fiz gincanas, ginástica historiada, compeonatos."

A educação nesse sentido freqüentemente abandona o princípio da unidade, enfatiza o ensino técnico, apega-se às formas, aos conteúdos, às normas e à relação entre professor e aluno, centrada na transmissão e controle de conhecimentos. Com isso privilegia uma situação hierárquica de ensino-aprendizagem, centrada no professor. Essas estratégias conduzem à disciplinarização do corpo e do aumento de suas habilidades, como requer seu uso social.⁵⁵

"Ele é recreacionista. Tem experiência nisto. (...) No colégio, aos sábados, (...) reúne alunos para brincar (...) envolve os alunos do terceiro ano científico e oitavas séries como monitores (...) e a meninada adora (...) Agora, como professor de Educação Física é uma negação. (...) Não sei bem porque, mas a aula dele não é boa, a disciplina é péssima. Para aula formal, do horário de aula, ele não é bom, mas para a Recreação não tem melhor."

A escola vem sendo competente em utilizar certos recursos adaptativos no sentido de inscrever nos corpos dos alunos os sentidos que o "jogo" institui para os papéis que devem representar. NUDLER (1975) descreve alguns desses recursos, que podem ser identificados nas relações vividas entre a Educação Física e Recreação/Lazer na escola, a saber:

- o verbalismo: utilizado como capa simbólica, enfatiza o uso unilateral da palavra oral, em detrimento da observação sistemática e da experiência vivida num diálogo corpo-a-corpo. Isso pode ser observado nas relações de ensino-aprendizagem,

⁵⁵ Em *Vigiar e Punir* (1987), Michel Foucault denuncia as violências cometidas contra o corpo pelos efeitos disciplinares aplicados nas prisões, nos conventos, nos quartéis e nas escolas.

onde o professor, valorizando o monólogo, enfatiza a transmissão das palavras, regras, técnicas, ordens e, em geral, num jargão convencional. O que é dito precisa ser ouvido e repetido a fim de ser memorizado. Esse estilo de vivência é comumente articulado na Educação Física e Recreação/Lazer.

- O congelamento do real: através dele a realidade é apresentada ao aluno como algo pronto, estático, acabado, algo dado e não em contínuas transformações. Com esse recurso o sujeito não é o objeto e o sujeito da ação pedagógica. Esta centra-se nos conteúdos, nas formas, nos modelos metodológicos e não nas pessoas que estão lidando com eles. Nesse sentido há uma tradição nas relações estabelecidas pela Recreação/Lazer e a Educação Física, onde impera a difusão de modelos de fazer corporal e recreacional.

- O formalismo: por seu intermédio estabelece-se uma adaptação às estruturas, destacando as formas, as ordens, a disciplina, as normas rígidas e uniformizadas. Várias vezes o presente estudo identifica o formalismo que reveste grande parte das relações entre a Recreação/Lazer e a Educação Física, mostrando a não participação dos alunos nas decisões do processo de ensino-aprendizagem.

- O detalhismo, compartimentalização e acumulação: são recursos utilizados para desviar a atenção do todo. Aprender, nesse sentido, significa justapor informações sem a preocupação de analisá-las e relacioná-las entre si. Como ocorre com o verbalismo, o detalhismo, a compartimentalização e a acumulação produzem

" uma supervalorização da memorização e adormecimento do intelecto, a paralisia do espírito crítico e reforçam a incapacidade para estabelecer vinculações entre os conhecimentos e extrair conseqüências gerais a respeito da relação entre os fenômenos". (NUDLER, 1975, p. 9.)

- A mutilação da curiosidade: é levada a efeito pelo formalismo, pela imposição de situações acabadas, pelo controle e eliminação de situações de risco. A promoção de situações, cuja organização e ocupação do espaço-lugar e espaço-tempo

condicionam os participantes a adotarem atitudes modelo, indicam a mutilação da curiosidade levada a efeito em vários momentos onde a Recreação/Lazer e a Educação Física se relacionam.

- O mercantilismo: esse recurso é identificado na educação que, desde a infância, instiga o aluno a "vender" o seu tempo e o seu esforço em contrapartida da nota, da frequência ou do título, ignorando, na maioria das vezes, a aprendizagem como necessidade, enriquecimento e formação. Tantas vezes, avaliações são efetuadas sem relação com o processo, vinculadas a outros interesses e não à ação educativa vivida pela Recreação/Lazer e a Educação Física. O mercantilismo retrata-se, também, nos recursos utilizados por diversos "jogos" que determinam prêmios e castigos aos seus jogadores.

- O excessivo exercício sistemático de competição: usado freqüentemente como estímulo, esse recurso cria obstáculos à interação grupal, exacerba o egoísmo, a individualidade, destacando a participação dos mais aptos. Nas intervenções da Educação Física na Recreação/Lazer brasileira, esse recurso é identificado, sobretudo, na ênfase dada à prática esportiva.

A tradicional utilização desses recursos nas relações estabelecidas pela Recreação/Lazer e a Educação Física influencia na disciplinarização do corpo e do jogo, definindo os papéis dos jogadores, suas esferas e modos de ação.

"No clube, como técnico, o professor de Educação Física não tem que ser educador, ele tem que ganhar o jogo(...) tem que sugar o atleta para aparecer. Até hoje essa idéia continua e eu não aceito isso, por isso não sou técnica."

A tradicional relação entre transmissão e assimilação de conteúdos teóricos e práticos, com base no ensino técnico de formas socialmente eleitas em cada época, articula-se com as idéias e conceitos sobre o fazer corporal e recreacional

difundido no País.⁵⁶ Os dados levantados no presente estudo indicam que a aproximação entre a teoria e a prática surgiu algumas vezes sem, contudo, garantir unidade plena entre elas. Indicam, também, que, a partir dos anos 70, a Recreação/Lazer passa a ser reconhecida como fim educacional e não apenas como meio de educação como ocorria até aquele momento.⁵⁷

MARCELLINO (1987) compreende que a visão que vem relacionando o Lazer e a Educação reconhece os aspectos educativos do Lazer, mas, de modo geral, o privilegia como meio para resgatar as funções produtivas do sistema escolar de ensino. Nessa perspectiva, o Lazer é entendido com abordagens românticas, moralistas, compensatórias e utilitaristas, com o fim de adaptar os indivíduos ao modelo social vigente.

Diante disso surge uma pergunta: que interesses estão sustentando os conhecimentos sobre o corpo e o jogo "jogados" pela Educação Física e Recreação/Lazer?

A partir dos estudos de Habermas, RICOEUR (1988) destaca que o relacionamento entre conhecimento e interesses se inscreve na ação comunicativa, que é construída historicamente. Mediados pela ação comunicativa, são reprimidos tanto os diálogos como a reconstrução do reprimido. Como o traço dominante do sistema moderno é a produtividade, torna-se preciso legitimar e manter o crescimento do próprio sistema. Para esse fim serve o aparelho científico-técnico que, nos dizeres de

⁵⁶ Na literatura que sustentou a Recreação no curso estudado, destacam-se as publicações do SESC e SESI.

⁵⁷ Com os propósitos políticos dos anos 70, a Recreação/Lazer é contemplada no corpo de medidas de intervenções do Estado, propostas à Educação Física. Em consequência, o Decreto-Lei 69450, de 1/11/71, em vigor até a atualidade, ampliou a obrigatoriedade da Educação Física, estendendo-a a todos os graus de ensino e incluindo em todos eles metas da Recreação/Lazer.

Habermas, é a ideologia dominante. Nessa ideologia o sub-sistema da ação instrumental deixou de ser sub-sistema e invadiu toda a esfera da ação comunicativa, reproduzindo a imagem da racionalização a qual foi denunciada por Weber. Entretanto, os problemas da práxis, ligados à comunicação, não desaparecem. No caso da Escola, instituição aqui estudada, tudo vem à tona pelas obras que constrói e difunde historicamente. Por isso, para compreender o hoje e projetar a sua emancipação é preciso reinterpretar dialeticamente o passado vivido.

Aceitando esse desafio perante o "jogo" aqui descortinado, vejo que o século XX herdou a perda da unidade do ser como um todo. As ciências contemporâneas, sustentadas por rupturas que foram se aprofundando ao longo dos tempos, colaboram na ampliação desse hiato mudando as concepções e limites do corpo e do jogo. A valorização da lógica racionalista reforça idéias tradicionais que, cada vez menos, dão "status" ao corpo e ao jogo vividos no seio cultural.

- No "jogo" o corpo não tem "status"

Acompanhando o "jogo" da vida, na escola, a preparação para o trabalho ampara o desnivelamento de funções e a estratificação social, dando "status" aos profissionais que galgam os mais elevados níveis de ensino. A escola sustenta, assim, o valor de mercado e de prestígio de cada profissão, hierarquizando as diferentes profissões dentro de um quadro de divisão de trabalho, bem como de distribuição de riquezas e bens.

"A minha família achava que a Educação Física era uma perda de tempo. (...) Eles não a valorizavam. Foi uma luta muito grande em casa para poder fazer o curso. (...) Sempre pensava na Medicina ou Educação Física, e a minha família pressionava para que fizesse Medicina. Professor de Educação Física não tinha 'status', não tinha condição profissional."

A hierarquização do trabalho é sustentada, dentre outras razões, por dicotomias que vêm sendo impregnadas pelos conhecimentos circulantes e, dentre elas,

pela valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. Em consequência, a visão dicotomizada, enfatizando a prática sobre a teoria na Educação Física, representa, freqüentemente, uma das razões de desprestígio da área.

"Os professores da Faculdade de Educação me diziam que o aluno da Educação Física não queria estudar, era muito inquieto (...), não conseguia ler um texto e discuti-lo. Isto me dava uma aflição enorme. Depois que voltei do mestrado, comecei a perceber que o nível do nosso aluno estava melhorando. (...) Deduzo que um dos motivos foi a questão do vestibular. (...) O nível intelectual (...) melhorou muito. Aí comecei a ouvir elogios (...) os alunos da Educação Física se destacavam (...) Hoje já temos professor de Educação Física fazendo mestrado na Faculdade de Educação."

Comprometendo a visão totalizada do corpo, são reforçadas barreiras que influenciam nos conhecimentos dos sujeitos sobre o seu corpo e o corpo sócio-cultural onde vivem.

Respaldando o currículo vigente - 1977/90 - na escola estudada um entrevistado declara que

"o essencial é conhecer física, fisiológica e biologicamente o indivíduo. Em segundo lugar, é preciso conhecê-lo psicologicamente, pois os homens são máquinas individualizadas, separadas com uma norma em conjunto que formam o bloco. (...) O discurso de Descartes prova que o homem é um ser dualizado em corpo e espírito. Para cuidar do espírito, você precisa da Psicologia. Em terceiro lugar, é preciso conhecer a formação sociológica do aluno. (...) Para educar um indivíduo tenho que saber sua origem e como se comporta. Por exemplo, o aluno da favela é naturalmente agressivo. Já o que vai para o clube tem outro tipo de comportamento."

Completando a fala, o entrevistado conclui:

"O camarada que pratica a Educação Física combina o Lazer com o trabalho de modo muito produtivo."

Fruto de movimentos avolumados desde o século XVI, as idéias de Descartes (1594-1650) aprofundam uma ruptura marcante no sistema de valores vigentes, naquela época, tendo grande reflexo na cultura do século XVII e até hoje. O

posicionamento cartesiano orienta-se no sentido de dividir a esfera pensante, espiritual (*res cogitus*), da esfera corpo biofísico (*res extensa*) como duas substâncias irreduzíveis. Um dos problemas enfrentados por essa teoria era a explicação da dicotomia que impõe, pois o funcionamento do ser é unitário.

Diante disso, comenta Rouanet:

"O cogito cartesiano se baseava numa identidade de natureza entre o ser e a representação: o 'penso' podia transitar com facilidade para o 'existo', porque o primeiro termo (a representação) e o segundo (o ser) eram homogêneos e coextensos. O ser se dava inteiramente no espaço da representação. Na episteme moderna, dominada pelo peso das coisas sobre o homem, a esfera do cogito está longe de ser coextensa com a esfera da realidade. Como posso ser esta vida que me transborda? Como posso ser este trabalho, cujas leis se impõem a mim com toda a inércia de uma necessidade natural? Como posso ser esta linguagem, cujo sistema me escapa e cujas regras não sou livre de transformar? A reflexão sobre o homem tem como tela de fundo uma dialética do pensado e do impensado, o que penso é apenas uma fração do que não penso ainda, ou do que não posso pensar nunca". (ROUANET, 1971, p. 124.)

Perante esses dados, uma reinterpretação possível, portanto, é que, com a valorização da lógica racionalista, é desvalorizado o fazer corporal, que passa a ser visto como meio de mecanização. O fazer corporal torna-se alvo do pensar que é reconhecido como meio de controle e de manipulação científica. Uma segunda reinterpretação, que merece ser assinalada, refere-se à idéia de que nesse "jogo" o jogo não tem "*status*", pois o discurso racional sobrepõem-se ao irracional.

- No "jogo" o jogo não tem "*status*"

Distanciar, progressivamente, a razão humana de seus próprios desejos, do seu prazer é distanciar-la de suas experiências com o seu próprio corpo e com o seu corpo no mundo. Esse distanciamento é necessário, para tornar o corpo objeto a ser domesticado, disciplinado e controlado. Esses propósitos vêm reforçando barreiras, impregnando preconceitos religiosos, falsamente éticos, que associam corpo e

pecado. Além disso, vêm difundindo discursos que provocam rupturas marcantes nas ações comunicativas, tal como a ruptura surpreendente entre razão - discernimento e vontade - emoção, que veio à tona na história humana com o Iluminismo, no século XVIII.

No Iluminismo, o discurso considerado passa a ser o sério, o não emocional. A ciência tem que resguardar sua neutralidade e lógica, colocando na sombra a emoção. GRIFI (1989) discute o Iluminismo, que surgiu na Inglaterra sob a influência do empirismo de Locke, e desenvolveu-se, sobretudo, na França onde destacaram-se Voltaire, Montesquieu, Diderot e Rosseau. Este último, fiel ao princípio de que o ser humano nasce bom e os seus vícios são imputados a um estado social mal organizado e de educação falsa, defendeu o ideal de educação natural sustentado pelo processo espontaneista. Nessa relação, o corpo humano é perspectivado de forma pragmática, tendo em vista o adestramento do corpo e do espírito, como base para a razão humana.

Vários conceitos que sustentam idéias trançadas pela Educação Física brasileira em torno das temáticas do corpo e do jogo, são fundamentados por Pestalozzi, Herbart e Froebel, cujas inspirações iluministas fundam-se em Rousseau.⁵⁸ Nos últimos anos, no Brasil, há considerável aceitação dos estudos de Jean Le Boulch sobre a Psicomotricidade que, no entender de Grifi, aproximam-se muito das teorias de Rousseau⁵⁹

Colocando a racionalidade em relevo, uma situação aparentemente paradoxal é desvelada - de um lado a ênfase é dada ao fazer disciplinado, de outro ao

58 MARINHO (1981) foi um dos principais responsáveis por disseminar as idéias de Rousseau no curso estudado, atrelando-as aos princípios da Recreação/Lazer.

59 Na escola estudada, os estudos de Jean Le Boulch foram identificados como a mola mestra da disciplina de Prática da Recreação nos anos 70 e início dos anos 80.

fazer espontaneista. Esse paradoxismo parece-me aparente na medida em que o fazer espontaneista é igualmente fiscalizado, orientado, condicionado à delimitação e organização do espaço-tempo e espaço-lugar ocupados.

A racionalidade em relevo, seguindo comentários que Roberto Gomes tece em *Crítica da Razão Tupiniquim* (1986), mostra o triunfo da cultura formalística que leva ao apogeu as pessoas **sérias**, não propriamente as que levam tudo a sério. As pessoas sérias são disciplinadas, zelam pela seriedade das aparências, pela vigência das normas sociais, pela organização de suas relações visando futuros proveitos, pela ritualização de suas ações em qualquer momento da vida, inclusive na escola. Esse autor denuncia o "status" dado aos assuntos sérios pelos intelectuais brasileiros, ao contrário da corriqueira aversão ao formal e jeito piadístico de ser, típico da nossa gente.

E complementa:

"Ao levar a sério, estou profundamente interessado em alguma coisa, a ponto de voltar todas as minhas energias no sentido de sua realização - outro não sendo o princípio de erotização do agir - mesmo quando isso exige 'sair da linha'. Só aqui poderemos encontrar o germe revolucionário indispensável à criatividade". (GOMES, 1986, p. 14.)

CAPÍTULO 3

O PONTO DE CHEGADA : o placar e a arbitragem em andamento

Das inquietações diante do jogo da Recreação/Lazer e a Educação Física, cujas entranhas desconhecia, iniciei este estudo. À medida que fui penetrando no fenômeno, fui compreendendo a mistura dos opostos que unem o jogo e o "jogo". A realidade oculta no jogo e "jogo" mostrou-me que o que é aparentemente insignificante tem seu lugar na cultura.

A varredura dada ao assunto indicou que o "jogo" é arbitrado pelo sistema da racionalização da cultura industrial, revelado pelo tratamento que vem sendo dado à linguagem corporal e ao jogo, pontos de partida da Educação Física e da Recreação/Lazer. Com o processo de industrialização, o "jogo" passou por notáveis transformações, enfatizando seu sentido contraditório, o que é destacado pelas duplas aspas no termo. Elas mostram o "jogo" sendo regido pelas leis que dominam o mundo fora dele.

Nesse mundo, comandado pelos "aparelhos", foi preciso, antes de tudo, institucionalizar o corpo e o jogo a fim de que pudessem se constituir em meios eficientes de implementação das "jogadas" pretendidas. Várias instituições foram mobilizadas para isso e, dentre elas, a Escola.

Desvendando o papel da Escola nesse "jogo", é observado que essa não é uma instituição tão inocente como pode parecer. Como as outras, é campo de ação política ligada aos interesses do "jogo" do ser, ter, poder e saber, em disputa na atual sociedade.

Tendo o corpo e o jogo como meio e fim "educacional" a escola lida

com a construção e difusão de conhecimentos, como também com a ação profissional - ligada, seja à formação para o trabalho, ou para a vivência nos momentos de Recreação/Lazer. Ambos os sentidos envolvem a Recreação/Lazer e a Educação Física, seguindo o caminho do agir, disciplinado pelos princípios do "jogo". Tais princípios apropriam-se, cada vez mais, do ser, fazer e pensar sobre o corpo e sobre um dos impulsos fundamentais para sua vida, ou seja, o impulso do prazer livre e gratuito - síntese do jogo.

No desenrolar desse "jogo", a bola de neve em campo avoluma-se de tal forma que acaba por atropelar os sujeitos em campo, caindo como uma avalanche sobre as suas cabeças. O placar em "jogo" apresenta resultados os mais contraditórios, dependendo do ângulo que é visto. Nele destacam-se, porém, as dimensões da necessidade e do desejo. A necessidade gera o desejo de impor ou antepor, aceitar ou resistir, gera a ordem ou a desordem. A satisfação das necessidades humanas depende da adjetivação e objetivação que vive o ser, pois são sentidas como um bem necessário ou útil. A satisfação vem requerendo o desejo e a disponibilidade para conquistar bens, na dependência dos valores impostos pelos conteúdos dos bens. Visto noutra sentida, o "jogo" do saber vem gerando necessidades, que geram demandas, que condicionam ofertas e sentimentos. As instituições, portanto, têm papel fundamental não apenas no atendimento das demandas, mas, também, em criá-las e fazê-las ser cumpridas.

Esse "jogo" vive um conturbado cotidiano. Muitos fragilizam-se, sentem-se derrotados, enterram seus sonhos e se entregam ao controle "desejado". Outros lutam pelo empate no "jogo", resistindo como podem, até mesmo pelo silêncio.

O silêncio tem um teor simbólico muito rico, pois ao mesmo tempo que é meta da investida racionalista, gera significados insuspeitáveis no seu interior. No silêncio é também possível o jogo.

O corpo no jogo e no "jogo" concretiza intenções internas e externas a

ele, mediado pela ação comunicativa. O placar mostra que, no "jogo", entretanto, cada vez mais são negadas as diversas maneiras do diálogo, mediado pelas linguagens oral, escrita e/ou corporal. Mostra, por outro lado, que, apesar do insistente controle sobre tudo, há pistas importantes que anunciam transformações. Em meio ao conturbado "jogo" alguma coisa acontece. O "jogo" acolhe também momentos marginais, onde o corpo resiste e dá asas à sua imaginação.

"A imaginação tem uma função metafísica que não se poderia reduzir a uma simples projeção dos desejos vitais inconscientes e recalçados; tem a imaginação uma função prospectiva, uma função de exploração face aos possíveis do homem. É por excelência a instituição e a constituição do possível humano. É na imaginação de seus possíveis que o homem exerce a profecia de sua própria existência (...) A imaginação, enquanto visão mito-poética, é também a sede de um trabalho em profundidade que comanda as mudanças decisivas de nossas visões de mundo; toda conversão real é antes de mais nada, uma revolução no nível de nossas imagens diretrizes; ao mudar sua imaginação, muda o homem sua existência". (Ricoeur, *apud* NOVASKI, 1984, p. 103.)

Diante do placar em "jogo", fica nítida a necessidade de desmistificar algumas das ilusões que envolvem a problemática.

A paixão pelo possível, delineada no estudo e presente na obra de Ricoeur, está dentro da linha da racionalidade. Porém, a racionalidade apenas não dá conta de tudo; ela sozinha leva à supervalorização da organização e do controle. O caminhar para a revolução exige que, a cada passo, a pessoa retire o pé do chão - indo em direção aos desejos -, voltando a retomar o solo firme à sua frente, incorporando-se à sua ação um pouco mais dos seus sonhos.

Obviamente, é preciso desmistificar, também, a idéia de que basta você desejar que será possível escolher e se encaminhar na vida. Nossas opções condicionam-se às situações historicamente construídas como um todo. A reflexão dialética acerca das realizações e limitações vividas pela Recreação/Lazer e pela

Educação Física irá indicar possíveis caminhos no sentido de lutar pela realização de seus sonhos. Das denúncias é preciso prospectar alternativas. É preciso perceber ainda que as respostas para a compreensão do "jogo" não estão somente na Recreação/Lazer e na Educação Física. Há razões mais amplas.

Enfim, as reflexões estabelecidas exigem desmistificar a ilusão de que é a educação a alavanca para a transformação social. Isso não basta. É necessário pensar por qual trilha se encaminhará uma educação que tem como meta o projeto emancipatório. De maneira conformista a educação rompe com o passado e com o presente, considerados dentro de uma continuidade histórica. Vive, apenas, as formas desejáveis pela cultura no agora. Projetando-se para o futuro, prioriza descobrir os desejos, considera o passado vivido, construindo, no presente, caminhos que desafiam o futuro. Procura abrir frentes para que seja possível construir uma sociedade aberta ao diálogo lúdico com o corpo.

Eis aqui o ponto de chegada do estudo. Completando o círculo hermenêutico, ficam alguns mas não conclusivos indicativos sobre o "jogo". A pesquisa declara a esperança na possibilidade de o jogo ocupar todos os espaços e ações da vida, mas, ao mesmo tempo, mostra inúmeras dificuldades a serem enfrentadas para que isso aconteça.

Concluindo, apesar do esforço feito para esclarecer o placar e a arbitragem que pareciam nebulosos no início deste estudo, muito ainda há de ser aprofundado. O tema deixa resíduos que merecem ser retomados como ponto de partida para outras reflexões. Assim, o ponto de chegada indica novos pontos de partida. Desvela, também, apesar da complexidade da problemática, que há o 'jogo' do corpo no "jogo" jogado. Retirando uma das aspas do "jogo", focaliza-se o prisma das resistências, trilha a ser percorrida rumo ao projeto de transformação social.

CAPÍTULO 4

RETIRANDO AS ASPAS DO "JOGO": anúncios para um segundo tempo a ser jogado

"...Ainda é tempo
 Sei porque canto: se raspas o fundo
 do poço antigo de sua esperança
 acharás restos de água que apodrece.
 É preciso fazer alguma coisa,
 livrá-lo dessa sedução voraz
 da engrenagem organizada e fria
 que nos devora a todos a ternura,
 a alegria de dar e receber,
 o gosto de ser gente e de viver.
 É preciso ajudar.
 Porém primeiro,
 para poder fazer o necessário,
 é preciso ajudar-me, agora mesmo,
 a ser capaz de amor, de ser um homem,
 Eu que também me sei ferido e só,
 mas que conheço este animal sonoro
 que profundo e feroz reina em meu peito."
 (MELLO, Thiago de, 1986, p. 5.)

Apesar das coerções impostas à presença física pelo "jogo" do ser, ter, poder e saber, por vezes o corpo resiste, dando asas ao seu espírito. Nesses momentos não são compartilhadas as convicções, perdendo-se a totalização da vontade e da energia. Os sujeitos não são simples máquinas, nem cristalizações imutáveis. Suas relações culturais podem oprimi-los, mas não podem garantir o seu inocente e/ou perpétuo acultramento. Nos momentos em que resistem criam uma forma de luta contra as pressões exercidas que, entretanto, são violentas. Nesse 'jogo', por vezes, geram-se inquietações, desordens, bagunças, seja pela recusa da submissão, seja pela agitação criadora, que é uma ação desestabilizante. Desencadeiam-se guerrilhas que buscam sabotar a situação instalada, as quais as instituições reprimem. "Todo ato de criação

exige a dissolução das formas esclerosadas que as tornaram impossíveis." (ALVES, 1985, p. 78.)

Na cultura industrial o corpo torna-se palco, meio e fim de modos de produção, consumo e poder. Dominada por essa situação, às vezes, a presença corporal nega o prazer em sentir o corpo e o corpo no mundo. Há o perigo da indução ao isolamento no próprio corpo e do estrangulamento de tudo o que favorece o domínio das paixões.

Paulo Freire lembra que a organização para a revolução dos valores dominantes é facilitada quando são consideradas as formas de resistências ou as manhas do corpo dos oprimidos. Com elas, eles se defendem das arrancadas opressivas do poder, até mesmo da situação ambiental insatisfatória em que vivem. E complementa:

"... vim aprendendo a perceber, nas defesas que o corpo dos oprimidos termina por criar nas mais dramáticas situações, como manhosamente se imuniza (...) No domínio direto da cultura, sem que pretenda afastar a defesa do corpo deste domínio, as manhas se fazem necessárias na luta contra a invasão da cultura dominante". (FREIRE, P., 1985, p. 55.)

Analisando a problemática do 'jogo' na escola, APPLE (1989) faz vir à tona as interessantes resistências dos professores, quando consideram o currículo como um todo. Diante das formas empacotadas de ensino, dos meios e mensagens codificadas ou das relações formais, é possível perceber que tudo pode ter um excedente de significado. Esse excedente pode criar um 'jogo' que permite tirar os véus de muitos sentidos ocultos.

"Aquilo que não é dito num texto é tão importante quanto que é dito, uma vez que a ideologia está presente no texto na forma de seus eloqüentes silêncios." (APPLE, 1989, p. 172.)

"O trabalho de pesquisa com o Lazer que fiz, quando era aluno na escola, foi determinante na minha vida. Comecei a

lidar com a sombra e a reflexão. Descobri o meu papel - ser aquele que mete o dedo na ferida, aquele que fala para as pessoas as coisas que elas não estão a fim de ouvir. Foi assim que vivenciei uma experiência profissional dentro de um esquema de capitalismo selvagem o mais alto possível. (...) Consegui ser um agente de transformação, trabalhando em hotel, com a Recreação. Minha proposta volta-se para a assimilação da sombra via ginástica. A princípio as pessoas têm dificuldades, principalmente os homens. (...) Aos poucos fui vendo que uma mínima ação sua tem, muitas vezes, o máximo de efeito."

"O espaço para discutir questões de ensino foi aberto por um grupo de professores e alunos que faziam isso em termos de amizade. A gente organizava e acontecia. Institucionalmente, nunca tivemos chances de discutir."

Paulo Freire vê a Escola como centro de criatividade onde se precisa ensinar e aprender com alegria, estimulando a crítica, provocando a curiosidade, a problematização, permitindo o risco intelectual. Enfim, ressalta o jogo da construção do saber com caráter lúdico, valorizando a sala de aula como ponto de encontro. (FREIRE, P., 1989.)

Marcellino esforça-se, também, por recuperar o caráter lúdico do ensino-aprendizagem, valorizando-o não como postura mística ou romântica que ignore o princípio da realidade. O jogo demanda colocar-se em jogo. A defesa da sala de aula como espaço para a vivência do jogo não se articula com propósitos de institucionalização do lúdico, pois isso poderia representar a sua morte. Trata-se, afirma Marcellino, de

"trazer para o âmbito da sala de aula algumas de suas características, na procura do exercício do 'jogo do saber' com sabor". (MARCELLINO, 1988, :p. 66.)

Na sala de aula, como ponto de encontro, o educador não agirá como o intelectual de braços cruzados, expectador do jogo ou mero facilitador do processo. Ao contrário, pelo diálogo irá se unir ao jogo de descobertas do educando. Possuidor de um nível mais abrangente de conhecimentos, porém não acabados, o educador auxiliará o

educando a construir caminhos que possam ajudá-lo na aquisição de categorias, incorporadas enquanto signos, que lhe permitam adquirir estruturas de referências necessárias à apropriação e reordenação dos saberes construídos pela humanidade, como a elaboração de seus próprios conhecimentos.

O diálogo estabelecido, nutrindo-se de amor, esperança, confiança, organização e participação, aprofundará, como nos diz Paulo Freire (1988), nas perguntas essenciais. Esse autor propõe que as perguntas essenciais sejam todas aquelas que surgem no cotidiano do jogo do saber, a partir das necessidades dos alunos, buscando-se a unidade entre teoria-prática.

"Nasci professora. (...) Acho que no conceito universal nunca fui boa técnica, pois valia para mim muito mais o processo do que a vitória. Acho que o técnico tem que ser também educador. (...) Sempre gostei de dar aula (...) Veja na minha história características minhas de respeito ao ser humano. Talvez nisto tenho tido influência familiar. Em família de muitos irmãos um tem sempre que ajudar o outro. (...) Infelizmente, as pessoas são muito individualistas. É professor de tal coisa, faz aquilo e acabou. (...) Não têm vontade de participar."

ALVES (1985) pensa a figura do educador como fundador de mundos, mediador de esperanças e construtor de projetos. O educador ama o que faz, motiva a pensar, fala com o corpo e preocupa-se com a sua leitura. Tem prazer na convivência crítica e criativa com os educandos.

"Fiz o meu curso na maior empolgação, mas hoje vejo minha imaturidade. Era dedicada em cada momento, mas não conhecia o funcionamento de nada; era ignorante nas questões políticas."

"No nosso tempo os alunos não reivindicavam. Aceitavam as coisas docilmente. Apesar de não atuar tanto como antigamente, o aluno hoje cobra muito, fazendo os professores reagirem."

"Do ponto de vista teórico a Educação Física cresceu muito nos últimos anos. Vejo que, de Medina para cá, têm aparecido trabalhos muito interessantes, mais reflexivos. A produção teórica está tentando desmistificar aquele preconceito de que a Educação Física é uma profissão voltada apenas para o fazer. Como qualquer outra, ela tem toda uma fundamentação teórica, filosófica e essencialmente política."

"Vislumbro uma tendência crítica para a Educação Física brasileira, visando à transformação social - uma Educação Física crítica, pedagógica e técnica ao mesmo tempo, tendo uma filosofia definida. Este é o ideal nosso. Mas isso irá depender de uma série de tomadas de decisões políticas do governo, de trabalho dos professores dos cursos de Educação Física, de luta com os alunos e os administradores da escola. Depende do compromisso de todos para formar profissionais conscientes de seu papel transformador."

"Não somente na Universidade, mas no mundo todo, as pessoas vivem subjugadas pela sombra. A vivência tem sido simplesmente a partir dos órgãos dos sentidos, como se para dentro não houvesse nada. Dificilmente, na universidade, acontecem momentos que permitam olhar para dentro das pessoas e de analisar a situação como um todo. Falta algo mais objetivo no nível de transformação. A transformação não é ato meramente racional. Ela se encontra na síntese da racionalidade e irracionalidade. (...) Por um lado impera a racionalidade, com ausência de reflexão sobre a questão da assimilação da sombra. Por outro, muitos professores críticos deixam-se subjuar pelo social negando a impessoalidade. (...) É preciso ir ao social passando pelo impessoal."

"Na Escola de Educação Física meus colegas me ajudaram a ter uma base crítica, a pensar nas coisas que estamos fazendo, no porquê das matérias, da licenciatura e do bacharelado, Por isso adoro o que faço e estou sempre querendo dar oportunidade aos meus alunos de opinarem, de planejarmos juntos, de discutirmos sobre o que acontece."

"Estão estudando o vestibular e isto é muito importante. As melhorias do curso começam pela seleção. O aluno de Educação Física entra no curso, ainda, muito ligado na prática."

" Uma reformulação na Educação Física tem que começar pelo exame de vestibular. O vestibular precisa envolver conhecimentos não apenas da área biológica, como é na atualidade. É preciso ter como pré-requisitos, também, conhecimentos em Ciências Humanas."

A revolução pelo corpo induz encará-lo, alertar o adormecido que o provoca, superar seu narcisismo, enfrentar seus limites, extraíndo as possíveis leituras nele inscritas, resgatando sua beleza que se materializa pelos seus sentimentos. Falar em revolução cheirando o cheiro do "jogo" requer defrontar-se com a cultura em tecnicolor que nos envolve e que mercancia tudo - Recreação/Lazer, jogo, trabalho, consumo, saber, corpo, Educação Física...

É preciso que, nesse "jogo", cada corpo recupere a sintonia consigo, despertando o que o provoca, alertando o adormecido que faz bem a ele mesmo. É preciso fazer o corpo sentir o gosto da liberdade, da gratuidade e do prazer, não deixando que roubem seus sonhos, acordando-o para uma totalidade muitas vezes não sentida antes.

A primeira tarefa de uma luta revolucionária consiste, portanto, em encontrar suas resistências que podem ser informais ou mesmo não conscientes. Isso não significa que não terão nenhum efeito. As resistências podem ser detectadas nos discursos escritos, nas falas e linguagem corporal das pessoas, traduzidas pelas suas ações.

A leitura do cotidiano do curso estudado indicou que, mesmo sem mudanças surpreendentes, alguma coisa vem ocorrendo nas relações entre a Recreação/Lazer e a Educação Física. Começaram mudanças nos rumos das disciplinas de Recreação: a dissociação no ensino teórico e prático passa a ser discutida;

diagnósticos sobre a realidade vivida pela Educação Física e a Recreação/Lazer são realizadas sistematicamente; a extensão universitária, caracterizada tradicionalmente pela oferta de ruas de recreio, é repensada em relação à sua forma e ao significado da oferta; é estudada a Recreação/Lazer para todas as faixas etárias e não apenas para as crianças, como tradicionalmente acontecia; temas como o ensino e o trabalho são investigados; grupos de estudos são implementados, reunindo alunos e professores de várias disciplinas.

"Com a disciplina de Recreação comecei a trabalhar com a pesquisa. Antes disso tinha somente a idéia da pesquisa no laboratório. Com a pesquisa comecei a freqüentar a escola e a acompanhar o que acontecia. Sentia as pessoas me orientando e também buscando."

Na atualidade cresce a relação entre a Recreação/Lazer e a Educação Física nos encontros científicos promovidos por esta. Nos últimos congressos de Educação Física, a Recreação/Lazer é tema constante de mesas redondas, temas livres, cursos e conferências. A temática ganha presença, também, nas revistas da área.

Esses indicativos apontam para mudanças que começaram a ocorrer nas relações entre a Educação Física e a Recreação/Lazer, na última década. Essas mudanças foram influenciadas pela proliferação do discurso crítico e filosófico sobre a Educação Física que, na década de 80, começou a circular através de uma literatura até então censurada no País.⁶⁰ Tais estudos vêm agindo como gritos de alerta aos profissionais da área, esforçando-se por estimular a reflexão sobre suas ações.

Diante de tudo que foi dito, resta retomar a essência da primeira pergunta exposta no presente trabalho e que repousa sobre as idéias da inclusão e

60 Na década de 80 a Educação Física experimentou o gosto da crítica através da disseminação de estudos tais como os de MEDINA (1983, 1987.), CASTELLANI FILHO (1988), BRACHT (1989) e outros. A pesquisa destaca, ainda, a importância dos estudos filosóficos de SANTIN (1987, 1991.) para a formação do profissional de Educação Física no Brasil.

exclusão da Recreação/Lazer na Educação Física. De minha perspectiva, não basta incluir ou excluir formalmente estudos sobre a Recreação/Lazer na Educação Física. Essas áreas são interligadas pela vida cultural como um todo. É preciso fazer de suas relações um momento de revolução pelo jogo: sentindo-o, concretizando-o e dialogando, dialeticamente, sobre ele. É preciso resgatar o princípio indissolúvel entre a reflexão-ação, de maneira a impedir que as relações entre a Recreação/Lazer e a Educação Física não se constituam meros discursos vazios ou ativismo ingênuo.

Dessa visão decorre a consideração final, destacando que a aproximação dos termos Recreação/Lazer, realizada no presente estudo, não apenas reflete a fuga das formais discussões terminológicas, mas, mais que isso, tem a ver com os princípios utópicos aqui defendidos, simbolizando a busca dos seus significados.

A princípio, a aproximação dos termos Recreação/Lazer, resgatando a essência da vivência do jogo para eles, pode parecer uma ação comunicativa que forçosamente procura resgatar o lúdico do interior de palavras regidas mais pelas leis da racionalidade, da produtividade, do que pelas leis do lúdico. No entanto, com esse resgate desejo reafirmar a dimensão revolucionária do lúdico, que mesmo diante de tantos impossíveis vividos na atualidade, sobrevive no 'jogo' da resistência.

Findando o meu intervalo regulamentar, percebo que foram desvelados alguns ângulos ocultos na aparência do placar e da arbitragem do "jogo" estudado. Apesar do 'jogo', o "jogo" continua também no segundo tempo e talvez haja até a necessidade de prorrogação na busca do jogo.

BIBLIOGRAFIA

1. ALVES, Rubem. O problema da alienação. Reflexão, Campinas, 17, p.25-59, maio/ago. 1980.
2. _____. Conversas com quem gosta de ensinar. 21. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985. 87p.
3. _____. A gestação do futuro. Trad. João Francisco Duarte Junior. 2.ed. Campinas: Papirus, 1987. 199p.
4. _____. Tópicos especiais de filosofia da educação. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. (Notas de aula).
5. ANDRADE, Carlos Drummond de. Eu, etiqueta. In: Corpo. 10. ed. Rio de Janeiro: 1984. p.85-87.
6. APPLE, Michael W. Educação e poder. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 201p.
7. ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. da (Org). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 273p.
8. BANDEIRA, Pedro. Identidade. In: _ Cavalgando o arco-íris. São Paulo: Moderna, 1984. p.10.
9. BRACHT, Valter. Esporte e poder. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 6, 1989, Brasília. Conferência. 47p. (Mimeogr.).
10. _____. Esporte-estado-sociedade. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, 10,2,p.69-73,1989.
11. BRAMANTE, Antonio Carlos. A identificação de um contexto para o desenvolvimento de um currículo em recreação e estudos de lazer no Brasil em nível de 3º grau: Aplicação do método de Delfos. Pennsylvania, Penn State University, 1988. Tese (Doutorado em Recreação e Parques).

12. _____. et alii. In: DAOLIO, Jocimar (Org.) *Relação entre a recreação, o lazer e a educação física.* Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1989. (Entrevista).
13. BRASIL. Decreto-Lei n.1212 , 17 abr. 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Documento, Rio de Janeiro, 17 abr. 1939. p.191-198.
14. _____. Decreto-Lei n. 69450 , 1 nov. 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei n. 4024, de 20 dez. de 1961 e a alínea c do artigo 40 da Lei n. 5540, de 28 nov. 1968 e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 3 nov. 1971. p.5-10.
15. BRUNHS, Heloísa Turini. *A dinâmica lúdica.* Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1989. 145p. Tese (Mestrado em Educação).
16. CAILLOIS, Roger. *O homem e o sagrado.* Lisboa :Edições 70, 1988. 180p.
17. CAMARGO, Luiz Octávio. Política de lazer. In: *Estudos do lazer.* São Paulo: SESC. 1985. p. 3-7.
18. _____. *O que é lazer.* São Paulo: Brasiliense, 1986. 100p.
19. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.* Parecer e Projeto n.224 de 12 set 1882. Relator: Ruy Barbosa, Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1883, p.102 - 132.
20. CANDAU, Vera M. e Lelis, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M.(org.) *Rumo a uma nova didática.* Petrópolis: Vozes, 1988. p.49-63.
21. CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil - a história que não se conta.* Campinas: Papirus 1988. 225p.
22. CHAUI, Marilena. *Arcaísmos do Brasil novo.* Folha de S. Paulo, São Paulo, 13 jun. 1990.
23. CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado.* Trad. Theo Santiago. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. 152 p.

24. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.298, de 17 nov. 1962. Propõe alterações nos currículos mínimos dos cursos de educação física e desportos. Documento, Rio de Janeiro, p. 51-53.
25. _____. Resolução n.69, de 6 nov. 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física. Documento, Rio de Janeiro, p. 197-198.
26. _____. Resolução n.3, de 16 julho. 1987. Fixa os mínimos de conteúdos e duração para cursos de educação física. Documento, Brasília.
27. COSTA, Lamartine P. da e TAKAHASHI, George M. Fundamentos do esporte para todos. Brasília: SEED / MEC, 1983.
28. COSTA, Maria Gláucia e MARQUES, Maurício Pimenta M. A concepção de educação física de professores dos cursos de graduação de educação física em Minas Gerais. In: Congresso Brasileiro de Educação Física, da FBAPEF, 6, 1991, Belo Horizonte. Anais. (Mimeogr.).
29. CUNHA, Luiz Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985. 291 p.
30. CUNHA, Manoel Sérgio V. Educação física ou ciência da motricidade humana. Campinas: Papyrus, 1989.104 p.
31. CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.201 p.
32. DAMATTA , Roberto. O que faz o brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986. 126 p.
33. DE GRAZIA, Sebastian. Of time, work and leisure. New York: The Twentieth Century Fund Study, Inc, 1962. 549p.
34. DIECKERT, Jürgen. Esporte de lazer - tarefa e chance para todos. trad. Maria Lenk. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.184 p.
35. DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e cultura popular. São Paulo: Perspectiva, 1976. 318 p.

36. _____. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva, 1979. 244 p.
37. _____. Valores e conteúdos culturais do lazer. São Paulo: Biblioteca Científica SESC, 1980.
38. ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola - educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.
39. ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO. Regulamento de Educação Física n 7. 1 parte. Distrito Federal: Biblioteca da Defesa Nacional, 1934. 336 p.
40. FERREIRA, Solange L. Análise dos currículos de recreação dos cursos de graduação em educação física. Rio De Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1981. 14p. (Trabalho de aluno).
41. FLUSSER, Vilém. Pós-história - vinte instantâneos e um modo de usar. São Paulo: Duas Cidades, 1983. 168 p.
42. FORJAZ, Maria Cecília S. Lazer e consumo cultural das elites. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, 3, 6, p. 99 - 113, fev. 1988.
43. FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir - histórias da violência nas prisões. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 280 p.
44. FREIRE, Ana Maria. Analfabetismo no Brasil - da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 236 p.
45. FREIRE, João Batista. In: PINTO, Leila M.S.M. (org) Relação entre recreação, lazer e educação física. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1989. (Entrevista).
46. _____. Educação de corpo inteiro - Teoria e prática da educação física, São Paulo: Editora Scipione, 1989. 224p.
47. FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 142p.
48. _____ e FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158 p.

49. _____. Pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 184p.
50. _____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. 80p.
51. _____. Por uma escola séria e alegre. Revista Nova Escola, São Paulo, ano IV, n. 30, p. 22-25, mar. 1989.
52. FROMM, E. Conceito marxista de homem. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975.
53. GAELZER, Lenea. Ensaio à liberdade-uma introdução ao estudo da educação para o tempo livre. Porto Alegre: D.C.Luzzatto ed., 1985. 106p.
54. GERALDI, João Wanderley. Texto: um problema para o exercício da capatazia. Letras de Hoje, Porto Alegre, 25, 1, p.153-161, mar. 1990.
55. _____. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 252 p.
56. GOMES, Roberto. Crítica da razão tupiniquim, 8. ed. Curitiba: Criar Edições, 1986. 112p.
57. GOUVÊA, Ruth. Recreação. Rio de Janeiro: Agir, 1963. 316p.
58. GRIFI, Giampiero. História da educação física e do esporte. Trad. Ana Maria Bianchi. Porto Alegre: D.C. Luzzatto, 1989. 299p.
59. GUIMARÃES Rosa, João. Literatura e vida. Arte em Revista, São Paulo, 2,2,p.5-17, mar. 1983.
60. GUIRALDELLI JR., Paulo. Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. Ibitinga: MG Informática, 1991. 11p.
61. HOLLANDA, Chico Buarque de. Fantasia. In: Chico Buarque, letra e música. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 287p.
62. HUIZINGA, Johan. Homo ludens - o jogo como elemento da cultura. trad. João Paulo Monteiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1980. 242p.

63. LAFARGUE, Paul. O direito à preguiça. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Kairós, 1980. 53p.
64. LE NOUVEL Observatem. Les "publivores" n'ávalent pas n'importe quoi. Paris: 1980.p.20-21.
65. LEVINE, Robert e WOLFF, Ellen. Social time: the heast beat of culture - to understand a society you must learn its sense of time. Psychology today, USA, p.29-35, mar.1985.
66. MANNHEIM, Karl. Ideologia e utopia. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: 1982. 330p.
67. MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e humanização Campinas : Papyrus, 1983, 83p.
68. _____. Lazer e educação. Campinas: Papyrus, 1987. 164p.
69. _____. O lazer e o uso do tempo na infância. Comunicarte, Campinas, 6,7,p.89-98,1987.
70. _____. A Sala de aula como espaço para o "jogo do saber". In: MORAIS, Regis(Org.) A sala de aula: que espaço é esse? 3. ed. Campinas: Papyrus, 1988.p.59- 70.
71. _____ et alii. In: DAOLIO, Jocimar (Org.). Relação entre a recreação, o lazer e a educação física. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1989. (Entrevista).
72. _____. Pedagogia da animação. Campinas: Papyrus, 1990. 149p.
73. MARINHO, Inezil Penna. História da educação física no Brasil. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1980. 140p.
74. _____. Educação física, recreação e jogos. 3. ed. Cia Brasil Editora, 1981. 356p.
75. _____. Introdução ao estudo da filosofia da educação física e dos desportos. Brasília: Horizonte, 1984. 243p.
76. MEDEIROS, Ethel Bauzer. O lazer no planejamento urbano. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975. 253p.
77. MEDINA, João Paulo S. A educação física cuida do corpo e "mente". Campinas: Papyrus, 1983. 96p.

78. _____. O brasileiro e seu corpo - educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 1987. 135p.
79. MELLO, Thiago de. É preciso fazer alguma coisa. IN: *Poesia comprometida com a minha e a tua vida - pequena história natural do homem no fim que vem vindo do século vinte*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. p.3-5.
80. MIRANDA, Nicanor. 200 jogos infantis. 9. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984. 294p.
81. MORAIS, J.F. Regis de. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: *A sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1988. p.17-30.
82. _____. *Estudos de filosofia da cultura*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. (Mimeogr.).
83. MORO, Roque Luiz. Produção e veiculação do conhecimento acerca do lazer no Brasil. In: *Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte*, 7,1991, Uberlândia (Debatedor de conferência).
84. NOVASKI, Augusto João Crema. *Fenomenologia da ação: Proposta de uma Filosofia da Educação a partir da fenomenologia de Paul Ricoeur*. Campinas: Faculdade de Educação, 1984. 113p. Tese (Doutorado em Educação).
85. NUDLER, Telma B. A Educação: os mecanismos ocultos da alienação. trad. Elsa Gonçalves Avancini. *Revista de Ciências de La Educacion*, Rosário, 4,p.89-109,1975.
86. PARKER, Stanley. *A sociologia do lazer*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 184p.
87. PAZ, Octávio. Poesia e Poema. In: *O arco e a lira*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982 p.15-31.
88. PIEPER, Josef. *Leisure: the basis of culture*. 5. printing. New York: New American Library, 1963. 127p.
89. PINTO, Leila Mirtes S.M. O lazer em indústrias de mineração e metalurgia de Minas Gerais. *Comunidade Esportiva*, Rio de Janeiro, 40, p.8-13, nov/dez. 1986.

90. _____. A conscientização do corpo no corpo da obra de Paulo Freire. In: Simpósio Paulista de Educação Física, 2,1991, Rio Claro. Anais... Rio Claro: UNESP, 1991, p.42.
91. _____. Diante das artimanhas do espelho: a educação física e a recreação/lazer. In: Congresso Brasileiro de Educação Física da FBAPEF, 6,1991, Belo Horizonte. 6p. (Mimeogr.).
92. PRADO, Adélia. Os componentes da banda. Rio de Janeiro: Rocco, 1988. 156p.
93. PRADO, Antônio Carlos M. Educação física de tempo livre: tendências para capacitação profissional. São Paulo: Escola de Educação da USP, 1988. Tese (Mestrado em Educação Física).
94. PELEGRINI, Ana Maria. A formação profissional em educação física. In: PASSOS, Solange C.E.(org). Educação física e esporte na universidade. Brasília: SEED-MEC,1988, p.247-260.
95. REGO, José Lins do. Menino de engenho 18.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
96. REZENDE, Antônio Muniz. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In: Moraes, J.F. Regis de (Org.). Construção social da enfermidade. São Paulo: Ed. Cortez e Moraes, 1978.
97. RICOEUR, Paul. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: IMAGO, 1978. 419 p.
98. _____. Interpretação e ideologia. Trad. Hilton Japiassu. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 172 p.
99. ROUANET, Sérgio Paulo. A gramática do homicídio. In: O homem e o discurso. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971. p.91-139.
100. SANTIN, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: UNIJUI, 1987. 125 p.
101. _____. Educação física: outros caminhos. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1990. 116 p.

102. SILVA, Rosana Valéria de Souza e. **Mestrados em educação física no Brasil** - pesquisando suas pesquisas. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, 1990. Tese (Mestrado em Educação Física).
103. SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1988. 144 p.
104. SOARES, Magda B. Palavra livre: Magda Becker Soares: Prêmio FUNDEP/1989. *Revista da Faculdade de Educação da UFMG*, Belo Horizonte, 10, p.76-78, dez. 1989.
105. SOBRAL, Francisco. **Introdução à educação física**. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1985. 159 p.
106. SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Currículo: quem constrói, o quê, para quem? In: Congresso de Professores de Educação Física, 17, 1991, Tramandaí. Conferência. 8 p. (Mimeogr.).
107. TANI, GO. **Educação física escolar - fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988. 150p.
108. _____. **Perspectiva da educação física como disciplina acadêmica**. In: **Simpósio Paulista de Educação Física**, 2, 1989, Rio Claro. Conferência. Rio Claro: UNESP, 1989. p. 2-13.
109. UNICAMP, Faculdade de Educação Física. **Catálogo dos cursos de graduação**, Campinas, p. 228, 1992.
110. VON SIMSON, Olga de Moraes (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. 195 p.
111. VON ZUBEN, Newton Aquiles. Martin Buber e a nostalgia de um mundo novo. *Reflexão*, Campinas, 32, p. 82-95, mai/ago. 1985.
112. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et alii. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.
113. WEBER, Max. **O político e o cientista**. 2. ed. Trad. Carlos Grifo. Lisboa: Presença, 1973. 188p.
114. WEFFORT, Francisco Corrêa. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.