

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

MARCOS ANDRÉ NUNES COSTA

**O (RE)ENCANTAR DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA POR PRINCÍPIOS DE
PRÁTICAS DE LAZER**

RECIFE

2009

MARCOS ANDRÉ NUNES COSTA

**O (RE)ENCANTAR DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA POR PRINCÍPIOS DE
PRÁTICAS DE LAZER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tereza Luiza de França.

RECIFE
2009

Costa, Marcos André Nunes

O (Re)encantar da prática pedagógica por princípios de práticas de lazer/ Marcos André Nunes Costa. – Recife : O Autor, 2009.

146 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.

Inclui anexos

1. Prática de ensino. 2. Prática pedagógica. 3. Lazer e educação. I. Título.

37

370.733

CDU (2.ed.)

CDD (22.ed.)

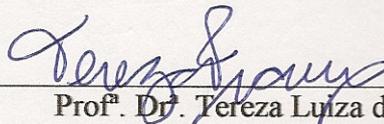
UFPE

CE2009-0023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O (RE) Encantar da Prática Pedagógica por Princípios de
Práticas de Lazer.**

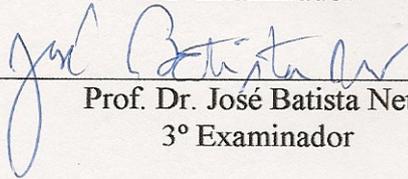
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Tereza Luiza de França
1º Examinadora/Presidente



Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama
2º Examinador



Prof. Dr. José Batista Neto
3º Examinador

RECIFE, 30 de abril de 2009.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus **pais** pelo carinho e esforço presentes na luta por um investimento maior.

A minha esposa **Valéria**, pelo amor, carinho e dedicação incondicionais no estímulo a permanecer firme na caminhada.

A minha irmã **Hilda** pela força, crença e regozijo nas minhas empreitadas e conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus o autor da vida, ao conselheiro, que nos concede sabedoria e entendimento.

À minha esposa Valéria, pela inspiração, companheirismo, paciência, força, estímulo e confiança inabalável, por se amar, por ser a mulher que é, por tornar minha vida mais prazerosa e pela ajuda na tradução para língua inglesa.

Aos meus amigos, pela força, estímulo e crença nas investidas epistemológicas.

Aos professores do Centro de Educação, em especial aos do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, representada pelo Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, e aos companheiros da Secretaria do Programa: Karla, João, Shirley, Morgana e Izabella pela prestimosidade em fornecer as informações solicitadas e o cordial atendimento.

Aos amigos e companheiros de mestrado, da turma 25, destacando os que pertencem ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Ao ilustre Dr^o Hélder Ferreira Isayama, referência de incontestável importância na história do Lazer, homem de sabedoria digna de apreciação, autor de importantíssimas contribuições para esse fenômeno sócio-cultural, que deu importantíssimas contribuições na caminhada epistemológica.

Ao ilustre Dr^o José Batista Neto, pelos sábios ensinamentos e carinho típicos de sua personalidade admirável; homem sábio e de caráter inquestionável; cavalheiro e detentor de conhecimentos favoráveis para uma educação mais humana.

À coordenação do curso de Educação Física da Faculdade Boa Viagem, representada pelo professor José Cezar Farias, pelas oportunidades, pelo incentivo e compreensão na empreitada da construção deste trabalho.

A todos os(as) amigos(as) educadores(as) que constituem o Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer-NIEL-DEF-Rede CEDES-UFPE, pelas valiosíssimas contribuições epistemológicas dadas no decorrer de todas as ações coletivas desse laboratório de pesquisa comprometido com as questões político-sociais;

Ao Prof^o Mestre Henrique Gerson Khol pela sempre solícita presença, nas trocas de experiências, nas contribuições sempre bem vindas e amizade construída com muita ginga com muita camaradagem.

À Prof.^a Mestra Dayse França, pelos contínuos incentivos, auxílio e compartilhamento nos momentos escuros da construção do trabalho.

A todos os professores que me auxiliaram na investida ao universo investigativo, pelas contribuições nas entrevistas.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Tereza Luíza de França,

fiel orientadora, que acreditou na relação de construção do caminho trilhado com muita cumplicidade e respeito, que me auxiliou a enxergar que a educação e mais, a vida pode ser (re)encantada sim.

RESUMO

O presente estudo proporcionou desenvolver reflexões e análises a cerca da prática pedagógica de professores do ensino fundamental. O foco central desta pesquisa localiza-se no (re)encantamento da prática pedagógica permeada por princípios de práticas de lazer. Partindo de radier qualitativo, nos apoiamos nos pilares da Etnometodologia para o caminhar metodológico, apontando para o desvelamento da prática pedagógica (re)encantada por princípios de práticas de lazer. Pilares como a prática/realização, indicialidade, reflexividade, accountability e noção de membro, nos possibilitaram, através da entrevista narrativa, ir ao campo para a coleta de dados. Tomamos como categorias centrais a práxis pedagógica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o diálogo/autonomia, o respeito à diversidade cultural e a alegria/prazer. Alicerçados sobre os princípios emergidos da relação destas categorias com os fundamentos etnometodológicos, identificamos que: nem todos os professores que se valem de alguns princípios de práticas de lazer elencados, fazem conscientemente, embora, identifiquem-se com quase todos os princípios relacionados, na medida em que percebem suas manifestações tanto em suas práticas, quanto no comportamento dos alunos. Esse reconhecimento dos professores corrobora na qualificação do processo de ensino-aprendizagem com efeitos descobertos desde o planejamento, até a avaliação deste processo. Dessa maneira, ao problematizarmos a prática pedagógica, nos capacitamos para a intervenção mediada pelos princípios de práticas de lazer, na direção do envolvimento mais prazeroso com as aulas, estreitando os laços relacionais, revelando e contribuindo para o fluir das subjetividades materializadas como conteúdos concretos da realidade. Os achados da pesquisa nos possibilitam reconhecermos o (re)encantamento da prática pedagógica permeada por princípios de práticas de lazer, em meio as dificuldades, objetivas e subjetivas, cotidianas, numa perspectiva interdisciplinar, reais possibilidades de construção e (re)construção do conhecimento, manifesto pela alegria/prazer dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras chave: Educação. Prática Pedagógica. Princípios de Práticas de Lazer.

ABSTRACT

This research had provided to develop reflections and analysis about teacher's pedagogical practices of the fundamental teaching. The main focus of this research is the (re) enchantment of pedagogical practice permeated by the principles of leisure's practices. Starting from a qualitative base, we rely on the pillars of Etnomethodology for the methodological walk, indicating for the disclosure of the pedagogical practice (re)enchantment for the principles of leisure's practices. Pillars as practice/accomplishment, indicialidade, reflexibility, accountability and member idea, provided us, through the narrative interview, to go after data. We took as main categories the pedagogical praxis, the creativity, the interdisciplinary, the dialogue/autonomy, the respect to the cultural diversity and the pleasure/joy. Based on the principles emerged of the relationship between this categories and the etnomethodologicals' basis, we indentified that: not all teachers that use some principles of leisure's practices described, do it consciously, although, they identify themselves with almost all principles reported, in so far as they discern their manifestations in both practices and students' behavior. This teachers' acknowledgement confirms the qualification of the teaching-learning process with effects discovered since the planning until the evaluation of this process. Therefore, when the pedagogical practice is discussed we qualify ourselves for the intervention mediated by the principles of leisure's practices, in the way of a more pleasant involvement with the classes, making the relationship closer, revealing and contributing for the flow of the materialized subjectivities as factual contents of reality. The findings of this research provides us to recognize the (re)enchantment of the pedagogical practice xxx by the principles of leisure's practices, through the difficulties, objective and subjective, dailies, in a interdisciplinary perspective, real possibilities of construction and (re)construction of the knowledge, manifest by the joy/pleasure of the participants in the teaching-learning process.

Key words: Education. Pedagogical Practice. Principles of leisure's practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1: Maracatu de baque solto na oficina de percussão	12.
FOTO 2: Oficina de contos	21.
FOTO 3: Aquecimento da oficina de percussão.....	54.
FOTO 4: Oficina de artes.....	87.
FOTO 5: No ritmo da percussão.....	107.
FOTO 6: Contando estórias	126.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – a relação entre o eixo dialético da educação e do lazer, com as categorias elencadas no estudo.....	56
---	----

SUMÁRIO

Lazer-Educação Reencontros Dialéticos de Reencantos: Uma Introdução Investigativa.....	12
Educação-Escola Diálogos Lazer e Saberes: Viver Contradições e Mudanças com os Pés no Chão do Real Concreto.....	21
A Prática Pedagógica dos Professores: Subsídios Para Revolução do Reencanto.	54
Etnologicamente um buscar por respostas-perguntas-respostas: abordagem metodológica criada num real concreto.	87
Universo de Descobertas, (re) Construções e (re)Encanto: Análises da Prática Pedagógica no Campo Investigativo.	107
Os embalos finais de um (re)encanto apenas iniciado.....	126
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS.....	142

Lazer-Educação Reencontros Dialéticos de Reencantos: Uma introdução Investigativa

Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que o educador e a educadora vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monitoria termine a fim de que partam risonhos pela vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver.
George Snyders.



FOTO 1: Maracatu de baque solto oficina de percussão.

Nos embalos epistêmicos-metodológicos que tecem a teia do saber, iniciamos, com o sorriso do rosto de menino, a empreitada de estabelecer nexos suficientemente claros e passíveis de uma discussão substanciada no alicerce epistemológico-metodológico emergidos do diálogo entre a área da educação e da educação física, os moldes nos quais a educação vem sendo tratada em seu mais tradicional local de germinação, a escola, sem deixar de considerar, claro, os outros locais e momentos¹ onde o ato educativo se faz presente através da relação entre os seres humanos. Ato este, compreendido nos vários processos de transmissão cultural, englobando, desta forma, toda relação pedagógica.

Relações estas, entendidas em todos os momentos onde haja o encontro do ser humano com o outro e consigo mesmo. Momentos eternos e significativos em sua efemeridade inerente aos tempos modernos, proporcionadores, dentro de cada um, do desabrochar de sentimentos, (re)conhecimentos, (re)elaborações. Momentos de prazer, de lazer e ludicidade².

Momentos-encontros educativos entendidos de maneira mais ampla, onde a educação é potencializadora de transformações recriadoras de culturas, estimulando o desenvolvimento de sujeitos históricos críticos e criativos. Encontros permeados pelos princípios de práticas do lazer que possibilitam o cultivo de valores, que alimentam questionamentos de situações e formadores de atores capazes de intervir nas transformações da sociedade.

Esse tom da conversa iniciada ressoa e remonta o caminho percorrido até o momento atual. A caminhada que parte das primeiras aproximações do pesquisador com o Lazer, na construção de programações de atividades recreativas em hotéis, na participação de projetos de Lazer e recreação acadêmico-profissionais em comunidades, na ministração de cursos de formação de profissionais do lazer, nos programas de formação continuada da prefeitura da cidade do Recife e do governo do estado de Pernambuco e também nas próprias disciplinas ministradas no ensino superior.

¹ Educação que tanto pode ser realizada nas escolas como nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sítios, nos movimentos sociais e políticos.

² Os conceitos de lazer e ludicidade serão abordados com mais profundidade ao longo do texto.

São essas e outras tantas experiências “lazerosas” trilhadas por este caminho, sendo sempre estimulados pelas vivências do (re)encanto educativo que possibilitam o desenvolvimento pessoal e social no contato face a face, no estímulo à sensibilidade e nas variadas percepções e informações que a sua vivência proporciona. Momentos recheados de prazer, satisfação, com alegria de criança, (des)compromissado e de livre adesão. A experiência resultante dessa atuação nos levou a refletir sobre acontecimentos cotidianos no interior da escola e a direcionar o nosso olhar para as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compreender a ação dos professores e alunos no trato com o conhecimento. E a partir, principalmente da participação nos programas de formação continuada, na fala dos professores que percebemos a perpetuação de antigos padrões na organização física da escola e também na atuação docente: a sala de aula organizada com cadeiras enfileiradas, um professor centralizador e as crianças sentadas em imposto silêncio, movido por um jogo cujas regras rígidas são estabelecidas alheias à participação das mesmas.

Ainda sobre a participação nestes programas, alguns participantes reconheciam os limites da formação inicial, a necessidade da formação continuada, reclamavam das estruturas físicas e da carência de materiais didáticos e da excessiva jornada de trabalho fruto da baixa remuneração financeira, o que referendavam indícios de desencantamento.

Neste contexto, dialeticamente complexo, fixando o olhar na dinâmica da prática pedagógica dos professores e na escuta das solicitações de alguns sobre sugestões para qualificá-la; afloraram as inquietudes e os questionamentos pelo tema e vontade de analisá-la para melhor compreendê-la. O interesse, inicialmente pessoal, convergiu a um interesse científico. Esse jogo de descoberta foi fruto das informações e conhecimentos advindos de eventos científicos, cursos, formação continuada, especialização, consultorias e, especialmente o ingresso no Grupo de Pesquisa NIEL - Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer - UFPE³.

³ Criado em 12.05.1996, é o resultado de um esforço coletivo na busca de explicações e proposições às problemáticas significativas no âmbito da Educação Física e Esporte, com o propósito de garantir uma sólida base teórica, com intervenções qualitativas no processo de formação inicial e continuada no âmbito do Lazer. Propõe consolidar a formação inicial e continuada do profissional de Educação Física, para o

As aventuras criadoras vividas neste coletivo nos fizeram perceber que o jogo realmente poderia ser mudado, pois muitas experiências com bons resultados estavam acontecendo no universo educativo. E, como afirma França (2003, p. 9), “a pesquisa educacional não mais deverá permanecer em níveis da denúncia e/ou do anúncio pesquisando o *mesmismo*. Devemos centrar esforços acadêmicos para pesquisar sobre experiências exitosas”.

No ritmo desse enredo é que dançamos no compasso das notas da concepção de educação relacionada, dialeticamente, com o lazer, práticas sociais que pressupõem a formação do homem integral. Nesse entendimento visualizamos a educação para e pelo lazer, prática educativa, promotora da formação humana em totalidade, num ato político de “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração” (Saviani, 2002, p.35).

A musicalidade que ressoa do pensamento dá o tom da criticidade e reflexão de vivências de lazer libertadoras, comunicativas e transformadoras das relações em sociedade na qual estão inseridos. Estudos produzidos em diversas áreas do conhecimento, aqui especificamente na educação e lazer, necessitam transpor a superficialidade dos fatos sociais adentrando na raiz dos fenômenos que se manifestam no contexto social.

Para tanto, a proposta do (re)encantamento da prática pedagógica passa pelo reconhecimento da dialética relação entre a educação e o lazer que sedimenta a prática educativa e é retroalimentada pela mesma, tendo o lazer, como ducto capaz de capacitar os professores a atuarem no plano cultural e alinhados com o projeto político-pedagógico da escola. Sendo assim, o lazer inter-relacionado com outros universos de atuação político-social, poderia contribuir para o questionamento da realidade estabelecida e possibilitam a análise do processo educativo em busca de uma melhora qualitativa na prática pedagógica dos professores. Sendo assim, se considerarmos

[...] que o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente “educativo”, também a forma como são desenvolvidas abre

possibilidades “pedagógicas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico, com seu “faz-de-conta”, que permeia o lazer, pode se constituir numa espécie de denúncia da realidade, à medida que contribui para mostrar, em forma de sentimento, a contradição entre obrigação e prazer. (Marcellino, 1989, p. 37)

O descortinar é alimentado pela seiva das inquietudes acumuladas no decorrer do processo de busca por novas concepções de organização do trabalho pedagógico, bem como da efetivação concreta de metodologias de ensino-aprendizagem. Esse abre alas reconhece e aproveita as próprias contradições, obstáculos limitantes e possíveis equívocos inerentes ao processo de busca de implementação de propostas, para fazermos reflexões que teem na dialética da práxis com os princípios de práticas do lazer sua fundamentação, visualizando possíveis avanços.

O pensamento nos instiga compreendermos a prática pedagógica de maneira ampla, tal como elaborada por Gramsci⁴ ao não limita-la “às relações especificamente escolásticas”. Também temos a clara importância da contextualização necessária dos fatores sócio-político-econômicos e histórico-culturais que configuram a escola como fecundo lócus de discussões e reflexões, conflitos e contradições, para não nos vitimar da esterilidade alertada por Saviani⁵.

O tom das palavras nos permite ratificar a concepção de educação relacionada com a clareza dos determinantes sociais da educação, com a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a mesma e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e que desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional. Acreditamos ser, através do aprofundamento dessas questões, possível elaborar a práxis social no cotidiano escolar. Um exercício de leitura que supere os limites de pensar a prática pedagógica descolada do real, ou seja, como algo que pré-fabricado mecanicamente, inerte. É, sobretudo, optar por caminhos que apontem rumos significativos, para elaboração e desenvolvimento de novas aprendizagens sociais.

⁴ Concepção dialética da história, p.37.

⁵ Demerval Saviani. Educação: do senso comum à consciência filosófica, p.131.

A compreensão deste cenário faz-se necessário na medida em que essa reflexão nos possibilita lançar olhares transformados pelo entendimento das relações da educação e do lazer sobre essa escola, refletindo a dialética existente na categoria da contradição, que “não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, é dialética e sempre expressa uma relação de conflito no devir real” (Cury, 1986). É considerar esse ambiente, em suas tensões, complexidades e dicotomias contribuintes na reprodução e/ou ampliação/perpetuação de práticas tecnicistas, modeladoras e disciplinadoras de comportamentos. É aprofundar essa análise compreendendo-a como espaço potencializador do impulso da (re)criação, da inventividade, do fascínio, da compreensão e intervenção transformadora desta realidade do conjunto escolar, que norteia à formulações mais elaboradas e organizadas transcendendo a percepção do senso comum. Entendemos, assim, ser possível estabelecer, conscientemente, a direção do processo educativo, mediados pelos princípios de práticas do lazer, o qual se materializa na prática pedagógica.

No cerne destas reflexões, as contribuições de Werneck (1998, p.58), são, sem dúvida, concretas referências ao dizer que

Para fecundar novas idéias e pensamentos, criar dúvidas que nos retirem de posições acomodadas, mobilizando o outro de alguma maneira. É uma maneira de nos colocarmos avessos às certezas cristalizadas, com curiosidade e desejo de saber, permitindo o aflorar o desejo do outro, para juntos construirmos o conhecimento. Com isso, mais do que difundir respostas e soluções, a formação do lazer, aqui almejada busca preparar o profissional (muitas vezes já imerso no mercado de trabalho) para interrogar sobre o significado de sua ação e resolver problemas coletivamente, refletindo, assim, sobre a diversidade de práticas cotidianamente construídas e sobre as contradições que a influenciam.

Portanto, a questão de fundo constitui-se na produção e sistematização de novos conhecimentos no domínio e no campo da educação e do lazer, como fonte estratégica de (re) novações de discursos e atitudes educativo-formativas para se promover concepções acerca de saberes e olhares como motivação para (re) encantar práxis “rumo a uma sociedade aprendente. Em que o mundo se está transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes” (Assmann, 1998, p. 22).

Neste contexto, em que os diferentes domínios do conhecimento assumem, numa verdadeira correlação de forças, posturas e entendimentos levando em conta que, hoje, educar significa defender vidas, significa prazer e ternura, significa lutas e resistências. Reconhecemos que as relações entre o domínio e campo da educação e do lazer e os processos de formação e intervenção pedagógica, devem se constituir como processos de criação e abordagens de temas emergentes acerca do fazer. Enquanto ato educativo tem o compromisso social de contribuir com fundamentos teóricos para a formação de sujeitos crítico-reflexivos e atuantes, numa verdadeira “*morfogênese social de aprendizagem*”.

Paulo Freire, em seus escritos, deixava claro que “os homens são seres de *quefazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o *quefazer* é práxis, todo fazer de *quefazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine”.

Assim, os saberes mobilizados na práxis educativa, em particular, os saberes da ação, do saber fazer, da experiência, são resultantes da transformação dessa práxis e, são alimentados pelos “saberes instituídos, (curriculares, disciplinares e de formação profissional)” (Therrien, 1998, 126). O (re) encantar desses saberes, acreditamos, asseguram fundamentos teóricos e metodológicos que revelam seus frutos na relação humana, sensível, comunicativa, dialética da prática pedagógica.

Intentamos, assim, contribuir para o avanço de estudos do fazer pedagógico na perspectiva crítica, cúmplice da educação ato político, formadora de sujeitos históricos cidadãos. Na reflexão da prática pedagógica (re)encantada, da relação professor-aluno, do trato com o conhecimento, da prática cotidiana real, ser possível encontrar uma possibilidades de *como* fazer.

É intenção também, contribuir diretamente para a prática pedagógica de inúmeros professores e professoras, carentes de clareza quanto aos conteúdos e valores que se desenvolvem na escola, e muitas vezes, desanimados pela falta de condições objetivas de trabalho, contribuindo para o enriquecimento do debate acadêmico em torno do tema.

A organização do pensamento que dá corpo o estudo constitui-se no sentido de refletirmos os problemas e conflitos que envolvem o processo

educacional. Além de discutirmos a forma como a educação fundamental vem se organizando nos últimos tempos em torno das propostas metodológicas e, propormos uma prática pedagógica que se baseie em teorias que primam pela superação do eixo paradigmático da transmissão engessada e fatigante de conhecimentos.

Faz-se necessário, portanto, persistir na busca de elementos substantivos norteadores do percurso investigativo, mantendo-se a resistência em relação à lógica balizadora constituinte da linearidade do pensamento, que mecaniza e aliena o processo de construir. Essa ordem linear é calcada em hipóteses generalizadas na tentativa de responder às inquietações emergidas da realidade contextual ou mesmo na leitura do mundo com o objetivo de localizar dados, visando unificar padrões de análises. Lógica “cega” da totalidade do contexto, priorizadora, unicamente daquilo que lhe interessa.

Essa postura encerra por desconsiderar a complexidade da totalidade do contexto, reduzindo seus conceitos/valores em grandeza de importância. Reforça a linearidade que enfraquece o objetivo pretendido e faz prevalecer a unilateralidade pregada, com veemência, os valores de uma sociedade meritocrática, exaltando os “bens” sucedidos e excluindo aqueles não “adaptados” aos ditames da sociedade de consumo e produção. O regimento se faz pela ordem da previsibilidade, da generalização autoritária e segregadora, contribui para a perpetuação de valores impregnados de pré-conceitos.

Os escritos das linhas e entrelinhas costuram o pensamento formador do universo de investigação, tornando possível **o dialogar do nosso objeto lapidado pelos princípios de práticas do lazer presentes na prática pedagógica, articulados com os saberes docentes dos professores na busca do seu (re)encantamento**. É desenhado pela discussão sobre os modelos de educação cultivados até os dias de hoje. Educação obediente aos ditames da lógica capitalista e reprodutivista, adentra na maneira de como se constitui o sistema escolar e como têm-se pensado a prática pedagógica em seu interior. Conscientes também, que ao longo de todo o processo conta-se com a presença do lazer mediando e articulando o diálogo dos saberes da educação fundamental.

Balizados por alguns marcos político-históricos, “bem como a influência que exerceram e exercem sobre as reformas educacionais” (Duarte, 2002, p. 2) temos constatado contribuições significativas para alicerçar e consubstanciar mudanças que já vêm sendo produzidas tanto na educação e no lazer. Deste olhar, o diferencial é reconhecer os avanços, na construção e implementação de políticas públicas educacionais, da mudança de enfoque, a partir do final do século XX fortalecidos no dias atuais, sem dúvidas as produções primam, cada vez mais, pela valorização humana em detrimento à reprodução técnica. Produções estas socializadas em congressos como EPEN e ENDIPE, assim como nos fóruns de discussão da ANPED e ANFOPE. Realizadas também no CONBRACE e ENAREL, como também no seminário lazer em debate, promovido pela UFMG e por dentro dos próprios GTTs do CBCE. Essas pesquisas têm surtido efeito a partir do esforço que alunos e professores vêm problematizando o lugar que a educação ocupa na escola⁶ e como o Lazer vem sendo problematizado em seus mais diferentes locais de inserção. A consolidação de novas linhas de pesquisa são, também, movimentos que sinalizam para a ampliação da problemática. A organização e consolidação de núcleos⁷ de estudo em várias instituições de ensino superior como importante iniciativa, requerendo ser ampliada. Esses são alguns indicadores de resistência frente à lógica das discussões desconexas com o real, no intuito de transpor a superficialidade imposta pelo pragmatismo presente nessa área de conhecimento.

6 Com efeito, ela é gestada na vasta produção e circulação de literatura, também como formulação de propostas distintas e conflituosas de organização de seu ensino; na organização política e científica de estudantes e professores (as); na qualificação acadêmica em programas de especialização, mestrado e doutorado; na realização ininterrupta, desde 1980, de Encontros nacionais de Estudantes de Educação Física; na publicação de periódicos; na realização de seminários e congressos, como os promovido pelo CBCE, do qual o Grupo de Trabalho Temático lazer, recreação e educação física é integrante.

7 Aqui destacamos o NIEL- Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer sob a coordenação da Dr^ª. Tereza Luiza de França com as linhas de pesquisa, lazer e qualidade de vida e lazer e políticas públicas.

Educação-Escola Diálogos Lazer e Saberes: Viver Contradições e Mudanças com os Pés no Chão do Real Concreto

*[...] “ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelam a um passado de exploração e de rotina”
(Brandão, 1982)*



FOTO 2: Oficina de Contos.

Ao adentrarmos nesse turbilhão de idéias, formas, cores, sonhos e anseios, dúvidas e angústias, risos e prazer da problemática embasadoras do pensamento, compreendemos que há algo de fácil e inútil em ficar repetindo

frases feitas, jargões cansados, lugares comuns, esquemas reduzidos, como se, pela constante e enfática repetição/reprodução, ou ainda, como se num passe de mágica fosse suficiente para compreender os processos pelos quais a educação é concebida. Tendo isso em vista, é necessário ratificarmos a militância que labuta incessantemente em busca da educação refletida criticamente frente os inúmeros problemas que permeiam o funcionamento da escola os quais apontam para a necessidade de uma auto-reflexão crítica indicadora do imperativo da defesa de seu espaço e de sua especificidade.

Para tanto, considerarmos o contexto escolar nessa perspectiva consiste em transformá-la num espaço privilegiado para os projetos formativos, através da construção coletiva de propostas pedagógicas em situações reais de ensino-aprendizagem.

Esse pensamento nos permite, primeiramente, tratar um pouco de como essa escola, chamada “tradicional”, ao utilizar-se de seus mecanismos padronizadores e castradores do impulso criativo, pode ser extremamente enfadonha e entediante. Considerar escola “tradicional” revela sua importância para o entendimento de outras propostas que se pretendem ou supõem-se pedagogias inovadoras. Segundo Trilla (2006), o sentido e o conteúdo das pedagogias inovadoras residem no que afirmam e no que negam; naquilo que, as vezes, negam explicitamente, e naquilo que sempre negam implicitamente quando afirmam.

Neste sentido, vale ressaltar que nas escolas “tradicionais” e autoritárias, não necessariamente é composta por professores cruéis e torturadores, em contrapartida não significa que se haja proposto como meta principal o tédio dos alunos. E, para exemplificarmos esse cenário descolorado, seco de emoções, de subjetividades e não raro ser lembrado pelos maus momentos vividos dentro destas instituições, trazemos alguns estudos analisados a partir do estudo de Jaume Trilla (2006). Podemos começar com um exemplo de Blasco Ibáñez (1898 in Trilla 2006),

Era uma velha cabana, iluminada apenas pela luz da porta e a que passava pelas rachaduras do teto; as paredes eram de uma duvidosa brancura, pois a senhora professora, mulher obesa que vivia colada na sua cadeira passava o dia ouvindo e admirando seu marido; havia uns cantos brancos, três cartazes sujos do abecedário, rasgadas nas pontas, fixados na parede com pão mastigado, e na

sala contígua um móveis, poucos e velhos, que pareciam haver percorrido meia Espanha.

Em toda a cabana não havia mais que um objeto novo: a longa vara que o professor tinha atrás da porta e que renovava todos os dias no bambuzal vizinho, sendo uma felicidade que o gênero resultasse tão barato, pois era gasto rapidamente sobre as duras e tosquiadas testas daqueles pequenos selvagens. Livros, apenas três se viam na escola: uma mesma cartilha servia para todos. Para que mais? Ali imperava o método mouro: Canto e repetição, até meter as coisas numa contínua martelada nas duras cabeças.

Com certeza não são todas as escolas tradicionais que são tão precárias quanto à de Ibañez, elas podem se altamente luxuosas e então a miséria pedagógica se expressará de outra maneira no exemplo de Georges Orwell (1943 *apud* Trilla, 2006).

A história era uma série de fatos sem relação nenhuma entre uns e outros, ininteligíveis, mas – de algum modo que ninguém nunca nos explicava – importantes, com frases ressonantes ligadas a eles. Disraeli trouxe a paz com dignidade. Clive se assombrou com sua moderação. Pitt recorreu ao Novo mundo para restabelecer o equilíbrio do velho. E as datas, Carlinhos truques mnemotécnicos! (...) Flip, quem ensinava gostava dessas coisas. Lembro-me de verdadeiras orgias de datas e dos garotos mais estudiosos pulando de seus assentos, impacientes para que lhes perguntassem e pudessem gritar as respostas corretas, sem sentir, ao mesmo tempo, o menor interesse pelos acontecimentos que citavam.

O que eram para ser conteúdos memoráveis, era na realidade uma insensatez, uma amputação da memória, tornavam-se tornavam perfeitamente esquecíveis, basta lembrarmos, ou tentarmos, ditar as infindáveis famílias de elementos químicos da tabela periódica.

Outro estudioso do tema, também analisado por Trilla, chamado Juan Gotysolo descreveu como era sua ida para a escola na década de 40;

Queríamos ir a um colégio de homens e levavam anos a colégios escuros, a pátios internos, com cheiro de cozinha os podres correntes de vento, lugar o que fazemos traços, tremidas e atormentadas caligrafias, sob o olhar míope e duro de uns professores com guarda-pós cinzas, bigodes pretos e régua para bater na mão. (...)

Nós, crianças da guerra, cansávamos bastante com tabuada de multiplicar, e os números decimais como suas fórmulas nos furavam como cercas de arame farpado. Também nos entediavam as fórmulas, e logo leríamos em Antonio Machado aquilo da tarde nublada e fria de inverno, dos colegiais estudando, monotonia de

chuva do outro lado dos vidros. Como não sabíamos ler poesia, saía de nós assim: “*Os colegiais estudam monotonia*”. E, realmente a monotonia ficava como uma matéria cinza, extensa cansativa e cotidiana.

O cansaço, a monotonia, a tristeza, o tédio, a rotina, a infelicidade são temas recorrentes no estilo de Antonio Machado ao descrever a experiência escolar de crianças e adolescentes, igualmente como comentava Stefan Zweig nos últimos anos do século XXI;

Se devo ser sincero, então posso dizer que toda minha vida escolar não foi senão um tédio constante e cansativo, que aumentava ano a ano devido à minha impaciência de querer livrar-me daquele fastio cotidiano. Não me lembro de ter me sentido “alegre e feliz” em nenhum momento de meus anos escolares – monótonos, cruéis e insípidos -, que me amargaram com determinação à época mais livre e bela da vida. Para nós, a escola era uma obrigação, uma monotonia, um lugar em que e se tinha de assimilar, em doses exatamente medidas, a “ciência de tudo quanto não vale a pena saber”, não tinham relação alguma com um mundo real nem com os nossos interesses pessoais. Era uma aprendizagem apática e insossa, voltada não à vida mais ao puro ato de aprender, coisas que nos eram impostas pela velha pedagogia. O único momento realmente feliz e alegre que devo à escola foi o dia em que suas portas se fecharam para sempre às minhas costas.

Poderíamos estender-nos até o cansaço ou o sadismo com a variedade imensa de relatos de infelizes experiências na escola “tradicional”, mas, é como se a maior parcela da capacidade criativa da pedagogia prática se houvesse dedicado a esboçar punições e corretivos, maneiras mirabolantes de tornar a aprendizagem gasta, é como se o que mais recordassem os escritores de suas passagens pela escola fossem os castigos recebidos por eles ou por seus colegas. Definitivamente as punições parecem ser mais memoráveis que os ensinamentos recebidos. Mas ao que parece valer a pena ressaltar é mais um dos aspectos atribuídos à escola “tradicional” é a sua evidente intenção de que todos os alunos acabem igualados, como se fossem emoldurados por uma mesma prensa uniformizadora e clarificado melhor nas palavras de Robert Walser ao oferecer um tipo de retrato do estudante em uma analogia de quartel.

Durante as aulas permanecemos sentados, com o olhar fixo para frente, imóvel. Não é sequer permitido, ao que me parece, assuar o próprio nariz. As mãos descansam sobre os joelhos, e

invisíveis durante toda a lição. As mãos provam, a cinco dedos, a vaidade e a concupiscência humanas, a razão pela qual fica bem que permaneçam escondidas de baixo da mesa. Nossos narizes de colegiais são todos espiritualmente semelhantes, todos parecem estar mais ou menos empinados, e é lá em cima onde se acelera a conhecida visão da confusão própria da vida. Os narizes dos alunos deverão ser chatos e toscos, assim prescrevem os regulamentos, que tudo prevêem; na realidade, a assembléia plenária de nossos instrumentos olfativos apresentam um perfil humilde e recatado, como se houvesse sido cortado por afiadas facas. Nossos olhos contemplam sempre um vazio repleto de pensamentos, o qual também está ajustado ao regulamento. Para dizer a verdade, o melhor seria não ter olhos, em vez de os ter desinibidos e curiosos, e a desinibição e a curiosidade, quase sempre condenáveis. Mais divertido é observar as orelhas dos alunos. Tornam-se tão tesas por causa de seu esforço para ouvir, que apenas se atrevem a escutar. Sempre estão um pouco sobressaltadas, como se uma mão repressora pudesse agarrá-las por trás e puxá-las para todas as direções. Pobres orelhas, constantemente tomadas de pavor! Quando o som de um chamado ou de uma ordem as golpeia, passam a vibrar e a tremer, como harpas percutidas e desconcertadas. A cada tanto, já se sabe, as orelhas dos alunos tendem a cochilar um pouquinho – e como se despertam então! Realmente dá para morrer de rir. Apesar disso, aquilo de mais educado em nós é a boca, sempre dócil e devotamente costurada. Sem dúvida alguma, uma boca aberta constitui a bocejadora prova de que, repentinamente, seu dono se entretém com suas pequenas idéias por territórios muito distantes do reino e do jardim da atenção. Uma boca bem fechada denota orelhas abertas tesas; por isso é necessário que as portas inferiores, ali, estejam sempre cuidadosamente trancadas. Os lábios não devem mostrar-se inchados e luxuriosos, como se mostram em sua cômoda posição natural, mas, pelo contrário, nervosos e apertados, em sinal de enérgica e rápida renúncia. E todos nós estudantes fazemos assim, imprimimos em nossos lábios um gesto duro e feroz, motivo pelo qual mostramos a clássica carranca dos sargentos instrutores de recrutas. O suboficial, como se sabe, quer que os rostos de seus homens estejam enfurecidos e carrancudos, como o seu, que não lhes parece mal, posto que com frequência a coisa tem seu fundo humorístico. Falando sério: os que obedecem acabam sendo a perfeita cópia dos que mandam. Para um servo não lhe resta outra opção além de se apropriar das expressões e das maneiras de atuar de seu amo, para imitá-lo, digamos, com espontaneidade.

O trecho expressa um dos artifícios didáticos (a “ordem, a “disciplina”) que mais definem a escola tradicional: o ensino a partir de um conteúdo vazio de significação, tanto para o aprendiz como para o professor. Um mero formalismo sem fundo; um simples procedimento sem conteúdo. Considerando o estado propedêutico da criança na escola “tradicional”, como pensar em interesse por algum tipo de conteúdo uma vez que, talvez, estas crianças só se utilizem a longo prazo? Essa postura da escola “tradicional” somente recorre a

motivações de caráter extrínseco, como sempre utilizou: sanções, prêmios, castigos, sistemas de competição, qualificações e quadros de honra e outros, ou seja, o valor de mercadoria, de troca da aprendizagem e não o de uso.

É interessante e ao mesmo desconcertante analisar como outros “mecanismos didáticos” elaborados pela escola tradicional são erigidos aos próprios interesses de tal instituição. O recreio é um bom exemplo. Os recreios foram desenvolvidos para romper a sucessão de aulas em que o aluno permanecia passivo e para evitar sua fadiga. Alguns defensores da escola tradicional ainda dizem que o recreio não é tão necessário, embora seja sempre “conveniente em determinadas circunstâncias”.

A análise do recreio revela muito de como é a aula, tendo em vista que este intervalo lúdico é apenas um momento subsidiário daquele outro. Segundo a lógica da escola tradicional é a imagem em negativo das aulas tradicionais ou, nas palavras de Walser (1974),

O recreio é uma cartase necessária (física e psíquica) para volta à aula. Ele é um movimento, às vezes frenético, porque nas aulas os alunos estão estáticos, “sentados, com o olhar fixo para frente, imóveis” – assim o ato de aprendizagem é visto como sedentário. Os estudantes saem disparados para o recreio, em debandada, como se saíssem de uma jaula ou prisão.

Outra análise deste mesmo instrumento é feita por Eliana Pires, citada por Marcellino (1989) ao dizer que a “hora do recreio”, inserido no âmbito escolar, no qual “as crianças esgotam seu excesso de energia, ficam mais quietas a partir daí”. Sendo assim, o recreio é institucionalizado dentro da perspectiva de controle em favor de um “abrandamento comportamental” pela exaustão. Como então compreender essa aprendizagem, que por vezes requer uma certa dose de esforço, dissociada do prazer, da alegria da descoberta, da celebração da criatividade? É a criação de um abismo intransponível entre o esforço e o prazer.

A escola tradicional então, cumpre a risca um dos papéis que se presta, “formar” crianças para reintegrá-las, mais tarde, a sociedade, isolando-as provisoriamente, “preparando” para a vida, de costas para ela. O que dizer dos internatos, se não micros sistemas que visam domesticar, exercendo uma influência total sobre as crianças, “educando-os” segundo objetivos

determinados, neste sentido, a intenção da escola tradicional será “instaurar um universo pedagógico, um universo que será apenas pedagógico, e que está marcado por dois traços essenciais: separação do mundo e, no interior deste recinto reservado, vigilância constante, ininterrupta do aluno” (Snyders, 1976).

Esse enclausuramento finda por um caminho avassalador do tempo livre das crianças, e, partindo da premissa que o tempo livre é direito de todos, inclusive das crianças, e de que para estas é um marco genuíno e fecundo para o desabrochar de diversos processos fundamentais ao seu desenvolvimento (lazer, jogos, relações interpessoais entre outras), a consequência é uma “intervenção educativa” neste tempo que, mais que pretender instrumentalizá-lo ou rentabilizá-lo, protegê-lo, potencializá-lo e orientá-lo na direção de um uso realmente livre, consciente, prazeroso, gratificante e autoformador. Este pensamento não se trata de um anacronismo descabido, antes, acreditamos que seja sim, durante este tempo livre pode ser um marco indutor de múltiplas e significativas aprendizagens. Acreditamos ser neste espaço/tempo que muitos processos de ensino-aprendizagem podem ser prazerosos e agradáveis.

No entanto, não se trata completo de desprezo, ou de associação de todas as mazelas da sociedade com a escola “tradicional”, é preciso reconhecer os avanços que o sistema escolar conquistou nos últimos anos, e mais ainda identificar e analisar as escolas que se auto-proclamam progressistas e se escondem por trás de métodos, dispositivos ou instrumentos originalmente inovadores, os quais, posteriormente distorcidos, conservam apenas o nome com que se batizaram. Este desconforto quanto à pedagogias pseudoprogredistas estimula a análise da

História do ensino e da escola não foi uma história tão feliz, sobretudo no que se refere à maneira como os alunos tiveram que vivenciá-la; embora tampouco pareça que todos os professores alcançaram um excesso de felicidade em sua profissão. Reconhece-se a passagem por esta instituição costuma ser recordada mais como algo penoso. (Trilla, 2006, p. 200)

O percurso a ser trilhado instiga a busca pela educação que o ativismo desenfreado e acrítico que achata o tempo e sufoca o fôlego necessário para o surgimento de movimentos de indagação e indignação

contra o fluxo da correnteza. Educação que escamoteia a presença do corpóreo, da descoberta, da afetividade e acaba por deixar escapar os momentos de transformação. Educação que, no pleito em banir o pensamento, fracassa no intuito de constituir o sujeito, abrindo frestas para que velhos mitos com novas roupagens ressurgam sob a bandeira da natureza e conhecimentos reduzidos à aplicabilidade funcional, onde o que não é “útil” e previsivelmente controlado não pode ser pensado. Sem dúvidas, esses, não são parâmetros de educação o qual buscamos porque acreditamos que o ato educativo tem, em sua essência, algo de transformador. Transformações que acreditamos que se iniciam dentro de nós, professores/educadores, no seio de nossa essência humana e que iluminada e sistematizada pelos saberes docentes, saberes da experiência cultural⁸, saberes da articulação, refletem de maneira crítico-reflexiva na prática pedagógica.

Essa reflexão não se propõe tornar-se uma cartilha a ser rezada, nem muito menos desconsiderar que existem outras possibilidades do fazer pedagógico extremamente interessantes, ao mesmo tempo em que reconhece que a “melhora da qualidade do sistema não consiste na mera instauração de filtros que carecem de todo um efeito retroativo e que apenas produzem exclusão, mas sim na disposição dos meios para que todos possam chegar ao máximo de suas possibilidades”. (Trilla, 2006, p. 14)

Conhecimento e metodologias que visam mais domesticar que emancipar. Definitivamente não é desta premissa que a escola precisa, apesar de muitas vezes ser, pelas suas próprias propostas que, ao longo do tempo, têm procurado facilitar mais e mais a assimilação dos conteúdos através da sua banalização e firmam a impotência do indivíduo frente a um todo aniquilador. Os métodos centrados no aluno, de um lado, ou no saber, do outro, polarizando-os eliminam a tensão entre a cultura e o ato educativo. Essa atitude conformista, afirma Adorno que, “a demissão de um esforço crítico sistemático frente ao ideal iluminista de formação significa apenas potencializar a recorrência da barbárie”. (Adorno e Horkheimer, 1969, p. 47).

⁸ Saberes produzidos e vividos pelo profissional, em que resgata-se à práxis a cultura vivida, mediada pelo conhecimento da corporeidade, reconhecendo nestes o poder do conhecimento gerado no cotidiano, sistematizado na práxis educativa e retorna à vida cotidiana determinando novos elementos para à permanente construção do humano em plenitude. (França, 2003).

Os conflitos do sistema educacional tradicional e de seus métodos educativos perpetuadores da ordem vigente, não se resolvem simplesmente com reformas pedagógicas limitantes à priorização da teoria ou da prática, tratando-as como partes de um todo inseparável. O esforço pedagógico, no sentido de veicular um conhecimento preestabelecido de maneira também preestabelecida conforme o “nível” sociocognitivo dos alunos está mais a serviço da amputação do pensamento de que de seu desenvolvimento.

A frente de resistência ao ideário desse sistema é alimentada pelo direcionamento crítico e com vista à transformação efetiva na educação a qual requer a formulação de um conhecimento crítico articulado a uma experiência que possa romper com a ética conformista do positivismo. Ética esta, que está a serviço das leis que regem a sociedade, sem, contudo almejar sua transformação.

Da educação que vislumbramos e lutamos é a que emancipa e cujo núcleo central de resistência frente ao conformismo e reprodutivismo onipresentes, seja o indivíduo. Manter uma postura dialética perante o contraditório e não perder de vista a independência crítica frente ao poder e a sociedade de consumo, assumir uma postura de contínuo enfrentamento com os (des)caminhos da educação ou ideal de formação iluminista.

Permanecer no pleito da resistência aos preceitos pretensamente racionais de utilidade e eficiência, para que a escola possa produzir um conhecimento outro que possa refletir sobre o mundo “governado” pela máxima meritocrática individualista. Essa postura reflete o funcionalismo onde apenas as relações instrumentalizadas são possíveis e que investem contra a capacidade da autonomia correspondente a incapacidade do indivíduo se forjar, de se constituir como ator criador e transformador de sua própria história.

Educar para a emancipação significa não educar para o conformismo, para o encaixe funcional do pensamento na reprodução acrítica da própria lógica produtiva. Trata-se, portanto, de educar contra corrente que embala o pensamento mecanizado, fetichizado, elaborando conceitos críticos que neguem o existente, apontando para a superação da injustiça e da violência.

O postulado da educação requer transformação de pessoas, não de métodos. Transformação de valores, não de cartilhas a serem rezadas. (re)elaboração de sentidos e significados dados às relações inter e intrapessoais contidos na sociedade que prega pelos princípios excludentes e desumanizantes. Transformação impulsionada pelo abandono da adaptatividade e conformação, guinando a rota de pensamentos e ações rumo à unificação coerente do discurso e nossas ações.

A educação na contracorrente do fetiche da mercadoria, das ilusões e compensações baratas da indústria da cultura e da sociedade do espetáculo, que infantilizam as pessoas, produzindo com certeza, consumidores, jamais cidadãos capazes de enfrentar as resistências da realidade.

Na Pedagogia tradicional, a escola é concebida como principal fonte de informação, de transformação cultural e ideológica das massas, respondendo aos interesses da burguesia como classe dominante. O programa educacional é extremamente rígido, contendo uma grande quantidade de informações, tratadas de forma descontextualizadas e desconexas, visando a (acrescentar algo) memorização e não a aprendizagem em si.

O ordenamento escolar alinhado pela ideologia da pedagogia tradicional mascara o intento meritocrático do “sucesso” de alguns poucos e legitima a seleção e segregação escolar, o que finda por dar crédito ao mito da escola “libertadora” junto àqueles próprios indivíduos eliminados por ela, fazendo crer que o esforço individual seria o suficiente para a formação do indivíduo.

A escola como construção cultural e histórica, fruto da interseção da pluralidade de determinantes erigidos nas esferas econômica, política, religiosa, científica e pedagógica. Seu entendimento e análise perpassam pela compreensão do seu processo de organização e de suas práticas realizadas no cotidiano.

Os argumentos erigidos pelo axioma da escola tradicional, evitam o confronto, pretendem manter-se aglutinados em torno da manutenção das desigualdades frente ao sistema escolar, o que de acordo com Bourdieu é decorrência do “apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização” e, ainda

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (p. 53)

Na contramão dessa concepção escolar como lugar do conservadorismo, perpetuação de valores vigentes, de inércia, de práticas engessantes, ratificamos seu entendimento como lugar de organização e construção de cultura específica dos professores, dos alunos, dos gestores, da comunidade escolar envolvida como sujeitos desse movimento.

Assim, procuramos situar a educação neste contexto, buscando a coerência de uma prática pedagógica que ultrapasse o saber inautêntico de palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 1996). Na perspectiva desse autor, a educação é uma prática social humana que tem por propósito a humanização em toda a sua plenitude, a qual prescinde a dialogicidade com o ser ético, estético, político e cultural que intervém no mundo e com o mundo.

Pimenta (2004) ratifica tal concepção afirmando que o ser torna-se humano partícipe⁹ do processo civilizatório na medida em que passa a ter acesso aos bens historicamente produzidos, influencia e é influenciado pelos problemas gerados ao longo desse processo. Dessa maneira, a educação visa buscar permanentemente condições objetivas que assegurem aos cidadãos os direitos ao trabalho, à saúde, ao lazer, com efetiva participação social, a exemplo da elaboração de leis, entre outros determinantes construtores da humanidade.

O anúncio dessa prática social tem sentido enquanto se considera que os sujeitos humanos fazem parte da totalidade. A prática que inclui os sujeitos de novas relações sociais, sujeitos que negam o existente e anunciam e produzem o novo, afirma como negação da negação uma totalidade mais aberta, síntese superadora porque contraditória. Nesse sentido,

⁹ Aqui chamamos atenção para o conceito de participação inerente a esse processo, tomamos como referência Ferreira (1999: 11) ao considerar que participar “significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva opinando e decidindo sobre o planejamento e execução das ações em que se está inserido”.

a relação da educação com a totalidade é aberta, enquanto a educação inclui e implica a ação-reflexão desses sujeitos. (CURY, 1986, p. 70)

Tal dinâmica social, quando analisada no movimento dialético (portanto contraditório), altera as relações que resultam numa educação que acontece em diversas instituições sociais, com amplo envolvimento dos mais diversos tipos de formação. Dentre essas instituições, na escola, cuja tarefa não se limita apenas a preparar para o futuro, ocorre um processo educativo indicador do principal espaço institucionalizado, com funcionamento e estrutura específicos para socializar conhecimentos. Por isso, podemos dizer que a escola tem um influente papel na formação humana, impondo novos desafios e necessidades cada vez mais complexas. Entendida assim, para a escola se requer assumir princípios de uma educação

[...] orientada pelo desenvolvimento de capacidades humanas que vêem o trabalho do homem como uma capacidade de ação para si, oferecendo novas conquistas e possibilidades de criação; um trabalho que não o escravize e seja baseado numa qualificação que não o afaste das suas condições, necessidades e direitos enquanto ser humano. É preciso buscar uma formação humana que garanta práticas educativas emancipatórias e não, simplesmente, o ajuste às necessidades do mercado (CESÁRIO, 2001, p. 21).

Em outras palavras, a escola, para atender demandas e interesses mais concretos, resultantes das reais necessidades da formação humana de viver, conhecer, descobrir, inventar, compor unidades na multiplicidade do processo civilizatório, é sim um espaço relevante configurando-se em objeto de estudos e pesquisas, principalmente por ser um espaço de lutas sociais, como afirma Gadotti (1981, p. 32):

Esse espaço pedagógico-político é certamente dependente de legislação, das normas, dos programas etc., mas permite uma relativa autonomia. Nele, o trabalho crítico não consiste apenas em denunciar a domesticação, a seletividade, a injustiça salarial etc., mas consiste, igualmente, em pesquisar e apontar reais soluções. Esperar a grande mudança social para depois operar a modificação na educação, acobertando-se uma pseudo-teoria da dependência ou da reprodução social é um alibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores e cientistas da educação, traindo

sua função de “organizador” (GRAMSCI) da sociedade, enquanto intelectuais que são de uma classe.

Como campo do trabalho docente, a escola é um organismo vivo e dinâmico onde se desenvolvem ações que influenciam e são influenciadas pelo contexto histórico-social, num jogo no qual se integram as capacidades e as potencialidades dos participantes. Neste cenário particular, a educação define-se por uma forma especial de trabalho, no seio de uma organização social historicamente determinada para esse fim, em cujo interior reúnem-se e desenvolvem-se relações de forças sociais, lutas político-ideológicas e esforços que contribuem para a manutenção/transformação das condições sociais manifestadas nas relações pedagógicas (SANTIAGO, 1990). É sobre essas relações e essa forma particular de trabalho desenvolvido na escola que focamos a nossa discussão.

Vista como reprodutora, a escola deve ser um foco de análises e estudos com o propósito de superação da domesticação e transmissão do conhecimento fragmentado veiculado em seu interior, que assegura uma formação desqualificada e descontextualizada da realidade social. Vista enquanto espaço de luta, a escola deve se apresentar como um desafio que se coloca para incrementar estudos, buscando a construção de um saber, historicamente construído, com base na participação grupal, que deve ser socializado com a maioria da população. A escola, como instrumento de reprodução e/ou a escola como instrumento de transformação, expressa, no seu dia-a-dia, através da prática pedagógica, situações/problemas que são decorrentes da estrutura social, que urgem reflexões e análises com base científica (FRANÇA, 1995, p. 61).

Para esta autora, a prática pedagógica poderá constituir-se em um dos caminhos para colocar em crise o momento cultural de reprodução de concepções dominantes impostas por visões sectárias, obsoletas e dicotômicas e passa a assumir valores críticos, com idéias transformadoras manifestadas na prática docente. E reafirma:

[...] urgem estudos desenvolvidos, cientificamente, trazendo elementos para contribuir com a superação dos problemas colocados pela prática social e que possibilitem respostas às inquietações, aos anseios e às expectativas dos sujeitos da atual sociedade. Tanto na visão de escola

reprodutora da ordem vigente quanto na visão da escola enquanto espaço de luta, a prática pedagógica expressa a dinâmica de um ou do outro cotidiano escolar. Essa dinâmica provoca situações-problema onde o educador é chamado a responder questões de diferentes ordens (ibid, p. 62).

Mesmo diante dessa contradição, e ainda com inúmeros problemas de ordem física, administrativa e estrutural, a escola, principalmente para as camadas sociais menos favorecidas, continua sendo a alternativa, para não dizer a única, de acesso aos conhecimentos sistematizados nas diferentes áreas e como também da preparação das crianças e adolescentes para a vida adulta e profissional.

Este acesso e trânsito implicam um caráter utilitário, porém Santiago (1990, p.27) nos adverte que a aquisição de conhecimentos deve repercutir nos modos de viver e no trabalho cotidiano, e, sobretudo, avançar no sentido de reunir as condições que proporcionem uma “finalidade social mais ampla, a de servir como um dos instrumentos úteis à transformação estrutural da sociedade”.

Ao lançarmos olhares clareados pelos princípios de práticas do lazer para orientar a intervenção na prática pedagógica dos professores, é necessário o fortalecimento do trabalho de produção de uma cultura escolar relacionado, dialeticamente, com o acervo cultural de uma sociedade calcada nos valores capitalistas. Pela cultura escolar, entendemos que ela é constituída pelo arcabouço de elementos objetivos e institucionalizados como as práticas, condutas, ritos, hábitos, materialidade física e pelos elementos subjetivos como a simbologia, a transformação a criatividade, os sonhos, os delírios, os anseios, sentimentos e pensamentos que dão sentido e significado à relação educativa. Subjetividade que impulsiona o movimento, que rompe com a idéia de transmissão de conhecimentos instituídos, concluídos, instrumentalizados, funcionalizados, indiferentes e impenetráveis à ação dos professores, relegados, quase sempre, ao papel de submissos retransmissores.

Dessa maneira, a cultura escolar, socialmente legitimada, resumiria-se à cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. Essa premícia de maneira alguma significa um delineamento de um projeto político-pedagógico, trata-se de perpetuar um falsete de realidade transformadora na medida em

que se mantém as massas ao nível do sincretismo que caracteriza o senso comum.

À escola atribuí-se a função de transmissão do saber acumulado historicamente, cientificamente organizado, considerando aspectos lógicos e psicológicos tendo como pressuposto que uma formação teórica sólida garante uma prática conseqüente. A lógica subjacente a essa abordagem é a de que a teoria é guia da ação, caracterizando-se a separação entre a teoria e a prática. Fato característico na pedagogia tradicional, em que o aluno é mero personagem no processo de ensino-aprendizagem. Nesta tendência vê-se uma falta de mobilidade do currículo, onde o professor simplesmente repassa conteúdos previamente programados e massificados, sem analisar sua importância e necessidade no contexto social em que está inserido.

Para entender a escola, sua organização e o processo de ensino que nela se desenvolve, não basta analisá-la nas suas dimensões internas, mas vê-la inserida numa sociedade capitalista que se caracteriza pela apropriação diferencial dos meios de produção, onde duas classes fundamentais são antinômicas. Situa-se, de um lado, o proprietário dos meios de produção - o capitalista - que detém também o controle da ciência e da tecnologia. De outro lado encontra-se o trabalhador assalariado, proprietário apenas de sua força de trabalho. De um lado o que detém os meios de produção e os que concebem o processo de trabalho. De outro, os que não têm posse dos meios de produção, não têm acesso à ciência e à tecnologia e sua função é executar apenas as tarefas que lhe são atribuídas.

É portanto, característica do modo de produção capitalista a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, cujo sentido último está em legitimar a desvalorização do trabalho, controlar o processo de produção, a técnica e a ciência; enfim, retirar do trabalhador a autonomia, o controle do processo, assegurando assim a exploração que está na raiz do processo de acumulação, fim último do capitalismo. Fenômeno idêntico observa-se no sistema escolar. Os processos de trabalhos são analógicos, (ou seria, nos tempos de modernidade, digitais?): o professor perde algumas características de sua profissão, ou seja, perde o controle sobre a atividade do seu trabalho, bem como do seu produto.

Neste sentido, torna-se necessário destacar essa estreita relação entre as formas de organização do processo produtivo e a própria educação. No processo produtivo educacional neo-liberal pautado pela visão pragmática e tecnicista, o relevante é a transferência de saberes técnicos e instrumentais em favor de uma boa produtividade, ou seja, a “avaliação” da educação é dada pela eficácia da “treinamento” dos educandos. Ao discutir as mudanças no mundo do trabalho e da educação e os novos desafios para a gestão da escola, as argumentações de Acácia Kuenzer (1998), ampliam a discussão contra o discurso que prega a formação de

[...] um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe adaptar-se à produção flexível. [...] Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo de formação de trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, o que de fato não ocorre. [...] Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, há uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como decorrência do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação. (Kuenzer, 1988, p. 37-38).

Os professores, no seu dia-a-dia, em contato com alunos concretos, pertencentes a uma sociedade concreta, sentem, mas não compreendem, os determinantes da distância que existe entre os conteúdos preconizados pela escola e pelos didatas e os interesses e necessidades práticas dos seus alunos. É em consonância com o pensamento da autora que investimos no desafio de participar processo investigativo observando suas manifestações na prática pedagógica. Essa decisão parte do pressuposto que

[...] o saber docente finda por ser constituído por cada um destes aspectos – do currículo, da matéria, das disciplinas, da pedagogia em si, do contexto social do trabalho e que tais questões foram vistas ao longo do processo histórico [...] analisamos hoje que cada um dos enfoques sobre a atuação do professor não se finalizava em si mesmo, revelando não só uma complexidade dos aspectos que compõem a prática pedagógica, mas também que os professores constroem, reconstróem, e se reconstróem através de seus saberes. Como seres inacabados e criativos que são (GUIMARÃES, 2006, p. 49).

Assim como a autora, reconhecemos os professores como intelectuais transformadores cuja prática docente contrasta com idéias exclusivamente instrumentais e anuncia uma experiência alegre, criativa, dialógica e, sobretudo, politicamente situada no contexto das diversidades sociais. Nesse processo investigativo entra a emoção que gera efetivamente a participação que nos levam a superar desafios, envolvendo a capacidade de agir e as oportunidades disponibilizadas para a ação (CSIKSZENTMIHALYI,1999).

Sabe-se que o conteúdo, o conhecimento, só adquirem significado se vinculados à realidade existencial dos alunos, se voltados para a resolução dos problemas colocados pela prática social e capazes de fornecer instrumentais teóricos e práticos para negar dialeticamente esta mesma prática social.

Os significativos avanços produzidos em torno da prática pedagógica rompem com a concepção das decisões sobre o que, como, para que e para quem fazer, na maioria das vezes tomadas por um pequeno grupo dentro da organização hierárquica que se estabelece nesse modelo de sociedade, onde à maioria fica reservada a função de executores de tarefas parcelarizadas e, quase sempre não participam do momento de concepção do processo de ensino. Ou seja, não lhe compete definir objetivos, selecionar e organizar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos, bem como avaliar os resultados. Ele apenas executa o que os outros pensaram. Esses são axiomas da escola reprodutora de pensamentos e mecanizadora de movimentos que almejamos transformar.

Isto implica por iniciar em alterar a concepção de educação comumente veiculada nas escolas. Hoje, a organização do trabalho escolar caracteriza-se por um processo de ensino centrado no eixo da “transmissão-assimilação” e destituídas de conteúdo problemático que leva o professor ao cumprimento de tarefas, à preocupação de “dar uma boa aula”. Isso decorre de uma concepção de educação que vê o processo de ensino como um processo de distribuição do conhecimento que é previamente definido, desvinculado dos problemas postos pela prática social. É a teoria como guia da ação prática, na pedagogia tradicional.

Neste sentido reconhecemos que, o ambiente escolar, congrega o conjunto de expressividades humanas, materializando-se em um espaço de

possíveis transformações e implicações sociais manifestadas através da comunicação, das tomadas de decisões e do diálogo. Acreditamos que esse ambiente propicia aos princípios de práticas do lazer constituir-se como um dos canais possíveis de mudança para o novo a fim de facilitar o acesso à cultura elaborada e também por se constituir um elemento de preservação dos valores humanos, resistindo às experiências de aprendizagem que perduram suas raízes que alimentam apenas a racionalidade. Esse entendimento é reforçado pela fala de Tarcísio Vago

Nessa operação, a escola e seus agentes não são consumidores passivos de saberes impostos de fora pra dentro. São produtores de um saber encarnado, vivo, instituinte, aberto, em movimento: a escola e seus agentes não são *objetos manipuláveis do conhecimento dito científico, racionalizado, pronto, mas lugar e sujeitos praticantes e produtores de conhecimento*. Sujeitos que carregam para o tempo-espaço concreto da escola as suas histórias de vida, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, suas paixões, suas carências [...] (Vago, 1997)

Para romper com essa organização escolar, resgatando o controle sobre o processo e o produto do seu trabalho, é imprescindível que o professor tenha a compreensão das raízes profundas dos problemas postos pela prática pedagógica das escolas onde vão atuar. Trata-se de compreender que a organização do trabalho na escola revela a posição distinta das classes nas relações sociais de produção (uns concebem e outros executam), constituindo-se num elemento determinante da prática que irá desenvolver.

Essa reflexão corrobora com o entendimento de que, para atender os interesses e necessidades dos alunos, a concepção de educação não pode se limitar à questão da distribuição de conteúdos, logicamente estruturados pelo professor, nem à organização de temas segundo interesses individuais dos alunos, mas ela inclui a sistematização coletiva de conteúdos, a qual envolve a coletivização da prática social dos alunos que, problematizada, vai gerar as questões a serem problematizadas na sua formação. Então, ao invés de transmitir um conteúdo que seria definido “a priori” por grupos de especialistas, o conteúdo a ser trabalhado é definido a partir das necessidades colocadas pelas práticas sociais. Assim, não se trata apenas de transmitir conhecimentos,

embora o inclua, mas é sobretudo alimentar, prática e teoricamente, as pessoas para darem conta de problemas igualmente práticos.

Significa exterminar o “depósito bancário”¹⁰ educacional, alertado por Freire, que castra toda semente de criatividade, que molda os corpos à obediência, que impõe um padrão de comportamento, fruto de práticas docentes principalmente na relação desvirtuada de autoridade, arrogância, sobrepujança de professores sobre os alunos, sob o argumento da manutenção de uma “ordem legal”, de um maior aproveitamento escolar, onde,

[...] a arrogância, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. (Freire, 1986, p. 33)

Esse clima organizacional da escola enxergue no movimento e na espontaneidade da criança, a transgressão de uma ordem pré-estabelecida. O brincar infantil vê-se “enquadrado” no molde de regras e comportamentos, cerceando a liberdade da criança ser ela mesma, estabelecendo um jogo de poder como se desejasse provar e reafirmar sua autoridade. Para deixar nascer a disciplina nunca foi necessário sufocar o lúdico ou a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo (CARVALHO, 1996, *apud* MORAIS, 1994, p. 28)

Essa prática pedagógica não permite que o aluno tome gosto pelo novo, pela beleza do descobrimento, pelo encantamento da inventividade, da responsabilidade de tomar decisões, de aventurar-se no processo de aprendizagem. O professor identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos alunos, fazendo com que estes, adaptem-se às determinações daqueles. Esse clima de rigidez e engessamento, que não permite o surgimento da criação, da potencialização

¹⁰ Por educação bancária analisada por Freire, é a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, refletindo uma sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, mantida e estimulada pela “educação bancária”.

das capacidades, castra a liberdade dos educadores e educandos e encerra no que denominamos de **claustrofobismo pedagógico**.

A criação desse ambiente de claustrofobia pedagógica enseja um conjunto de regras e ordens pré-estabelecidas e descontextualizadas a serem cumpridas, sob pena de punição ao seu descumprimento, de extremo rigor técnico e mecânico-funcionalista que dicotomiza a essência do ser humano, balizados pela desvirtuada relação de autoridade. Um ambiente onde o educador, em nome da “disciplina” despeja conteúdos nos educandos primando pela imposição de um padrão de comportamento baseada na vigilância, na punição e no medo. Esses elementos que findam arremetem, violentamente, contra o processo de aprendizagem, tornando difícil imaginar que alguém sinta prazer em estudar a partir da imposição de modelos sedimentados pela coerção e pelo medo. Uma educação que deve ocorrer na clausura e no isolamento, sob o signo da restrição e da austeridade. Um ambiente que suprime e nega o desabrochar das potencialidades criativas, desprendidas de pré-conceitos, que não permite e realiza os sonhos, que encante e reencante rumo ao belo, ao sensível, ao novo que nos inspira transformação de vida. Corpos obrigados à rotinas estafantes, sem sentidos desvinculadas dos aspectos culturais.

Essa concepção de educação propaga com extremo rigor uma frieza tecnicista que “exige” do professor uma aplicabilidade perspicaz da tarefa de reprodução e acomodação da realidade em detrimento à sua transformação. Na verdade um tarefeiro, disciplinador, transferidor de saberes, na maioria das vezes descontextualizados da realidade concreta dos alunos, um aferidor de destrezas.

Reconhecer-se nesta prática institucionalizada, conservadora, limitadora e mantenedora da ideologia dominante, onde o professor é o comandante e o aluno é o comandado no processo de ensino-aprendizagem, é importante, mas não suficiente. É necessário um rompimento, uma transformação na ação educativa, pois segundo Freire (1986, p. 19)

[...] quando separamos o produzir conhecimento de conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento que corresponde à ideologia capitalista.

A participação dos professores nos processos de construção e organização do trabalho pedagógico, aqui entendidos desde a formação do currículo até as atividades avaliativas, sobre o seu próprio crescimento profissional e prático, contribui para que seja superada a histórica separação entre os que pensam e os que executam, pois permite aos professores colocarem-se também na posição de produtores de conhecimentos, utilizando-os na prática pedagógica.

Corroboramos com o pensamento de Macedo (1994) ao afirmar que, para que haja uma mudança significativa nas práticas dos professores, é preciso criar nas escolas espaços para que eles conversem sobre o seu fazer, que troquem idéias e tenham a oportunidade de criar e experimentar novas formas de trabalhar, criticando e aperfeiçoando sua prática num trabalho onde o erro seja encarado construtivamente, como o professor faz com seus alunos.

Através da persuasão e do convencimento de que o respeito e obediência à ordem estabelecida possam contribuir para a construção da autonomia, ainda que participantes da reelaboração de materiais exteriores aos alunos ressaltam o mérito do êxito àqueles que escapam ao destino coletivo, dando uma aparência de legitimidade à prática pedagógica e credita ao “mito” da escola libertadora, emancipatória. Dessa forma, o sistema escolar serve à sua própria lógica de conservação/perpetuação de seus interesses reprodutivistas. Neste caso, a complexa e contraditória relação estabelecida entre a autoridade e liberdade (docente e discente), não possibilita oportunidades de (re)conhecimento do aluno no aprendizado de sua verdadeira autonomia, em que argumentos baseados na autoridade já não possuem valor e a caminhada no processo de ensino-aprendizagem realiza-se mutuamente.

Ao contrário, uma autoridade constituída por valores democráticos, estimula a liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, solidifica conjuntamente as responsabilidades dos atos,

[...] jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (Freire, 1986, p. 34)

Mas como, onde, e na verdade para quê? Buscar esse reencantamento da prática pedagógica, por vezes conformada, desestimulada, desencantada, que “toca o serviço”, que perpetua os valores de uma sociedade classista, que veda a si e aos educandos possibilidades de vivenciar momentos de profundas transformações pessoais, rumo a uma postura crítico-reflexiva? Essa postura reflexiva é por demais exigida do professor que, num esforço hercúleo, tem de aprender a vencer as vicissitudes do cotidiano escolar. O que o professor tem realmente de fazer para transformar o quadro atual de fracasso escolar, que é, em suma, o fracasso da sociedade e de seus pressupostos culturais? Este esforço hercúleo, segundo Zanetti (2005),

[...] tem sido avaliado no sentido de dizer um sim à “cegueira” enfática das políticas educacionais dos diversos governos que desfilam frente à miséria perene e absoluta. Isso fica claro na tentativa de diminuir o número de crianças evadidas da escola simplesmente eliminando a repetência. Parece que desistimos – de uma vez por todas – da formação cultural que seria um luxo, portanto, o “lixo” nos basta. A perspectiva de mais crianças e por mais tempo na escola, num ponto de vista meramente quantitativo, pode ser chamada de “democratização”? O postulado da autonomia exige mais.

O ponto fulcral desse trabalho tem nas relações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar a problematização e construção crítica de práticas na perspectiva da produção do conhecimento, sedimentadas pelos estudos de Souza (2006), os quais propõem uma (re)cognição do conceito prática pedagógica a partir da análise da concepção de educação, cabendo ao docente as análises críticas para a construção efetiva da educação democrática, política e social. Em sua concepção, a educação é uma prática social humana que tem por finalidade garantir as condições objetivas e subjetivas da “humanização da humanidade”. Nesse processo destaca-se a prática pedagógica que para o autor

[...] é uma ação organizada com finalidade e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição. É a ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica por nós assumida, que busca garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas em todos e quaisquer quadrantes da Terra, inclusive a sua profissionalização como um dos meios que contribuem para nos tornar humanos ou para uma desumanização. E, nesse último caso, não a entendemos como educação. (SOUZA, 2006, p. 13)

Pelo entendimento do papel do professor (ação docente), compreendemos que o mesmo não pode ou deve ser generalizado à prática pedagógica, mas sim, compõe uma das dimensões da mesma e corroboramos com o pensamento indagativo de Souza ao questionar que,

[...] não será atribuir demasiado peso à ação docente e esquecer que a contribuição à formação humana do sujeito humano é responsabilidade da agência formadora, portanto da instituição, e não apenas de um docente ou do conjunto de seus educadores? E mais: para a realização da ação do docente, supõem-se a ação do discente e a ação de produção do conhecimento ou o trabalho com os conteúdos. E, ainda, que esse processo acontece, quase sempre, no interior de uma instituição representada por seus gestores. (Souza, 2007, p. 5)

Nesta direção reflexiva, abre-se lugar para repensar a prática pedagógica “numa perspectiva de conjunto relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto” (SAVIANI, 1986, p.24).

Compreender a prática pedagógica revolucionária na escola, é concebê-la como condição de ação sócio-política transformadora, é ir além de reconhecer o seu caráter educativo, é galgar a dimensão da práxis que corresponde a uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação, pois é uma ação organizada com finalidade e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição. É a ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica por nós assumida, que busca garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas em todos e quaisquer quadrantes da Terra, inclusive a sua profissionalização como um dos meios que

contribuem para nos tornar humanos ou para uma desumanização. E, nesse último caso, não a entendemos como educação.

Práxis que problematize a realidade no seio de uma sociedade classista, que não dicotomize os postulados teórico-práticos em favor de uma educação libertadora. Antes, por meio de uma relação dialética, problematizar a realidade para a construção de uma prática pedagógica libertadora nas relações entre educadores e educandos, descartando o fatalismo e determinismo presentes, e, fortemente defendidos pela prática pedagógica “cega” e acrítica, que estimula a imobilidade e a acomodação à realidade. Que não reconhece a formação humana a partir da interação com o mundo e a partir da práxis transformadora. Essa humanidade “é o que constitui o ser humano no que ele tem de específico, não é uma natureza que cada indivíduo traria em si no nascimento, é o que é produzido pela espécie humana ao longo de sua história” (Charlot, 2005). Ou seja, é a maneira como os sujeitos históricos se humanizam pelas relações sociais mediatizadas pela realidade. É, na relação pedagógica, a co-participação entre professores e alunos na construção dos saberes, valores e significados fundantes da vida.

Neste fervilhar que se aglutina em torno do pensamento, buscamos a práxis no contexto de fatores intervenientes que determinam o processo formativo, construída cotidianamente, norteadada pelos diferentes saberes que potencializam e ampliam a reflexão e a capacidade de intervenção crítica e criativa nos contextos responsáveis pela organização da realidade social. Práxis que balize a reflexão para intervir socialmente, no rumo da transformação desta mesma realidade. Práxis contextualizada culturalmente, dotada de intencionalidades, conformada na inter-relação entre os seres humanos para a constituição, conjunta, de conhecimentos “formais” ou informais, em prol da formação humana, para que se tornem, a sua vontade, capazes de conhecer e intervir na realidade presente. Conscientes, claro, da correlação de forças existentes nessas relações, contradições, ambigüidades e dúvidas, mas também inúmeras possibilidades.

A reflexão a cerca da práxis, permite e nos instiga repensar a forma como tem se compreendido a relação educativa, o quase invisível tecido alimentado por subjetividades, e por que não objetividades, presentes nessa trama. É também preciso compreender que estes, são momentos permeados por trocas

de saberes, conhecimentos, metodologias, mas também repletos de afetividade, confiança, razões, emoções, sentimentos, desejos, vontades, curiosidade, criatividade, resistência, corporeidade, escolhas e decisões. Pensar para além do substrato educativo. Da relação educativa, é preciso que se extraia vida e (re)signifique a vida.

Os pensamentos que compõem essa discussão nos instigam a reflexão sobre essa prática pedagógica, considerando o ser humano constituído como ser social, que “determina/influencia e é determinado/influenciado”, e compreendermos as concepções deste ser humano e da sociedade no sentido de direcionar a nossa postura diante dos fatos sociais e nossas análises sobre a realidade orientadas pela práxis pedagógica.

Neste entendimento, visualizamos o professor na construção, conjuntamente com os alunos, de vivências potencializadoras de experiências de vida, a linguagem, a diversidade dos sentidos, a pluralidade dos saberes e a capacidade para internalizar a sua realidade, possibilitando um avanço no seu conhecimento, a partir do momento que reconhece essa realidade. É neste caminhar que se estabelecem importantes propostas para o (re)encantar da prática pedagógica na escola no trato com o conhecimento que baliza seu processo de formação em busca de situações relevantes e que

[...] rompem com políticas formativas que têm por finalidade a fragmentação do saber - a dicotomia entre teoria e prática - a racionalidade técnica - a produção e o trato de conhecimento alheio à cultura social - à prática pedagógica idiotizada e idiotizante, enfim de projetos que escamoteiam a possibilidade de um processo de formação emancipatória. (França, 2005, p. 98)

Essa postura crítico-reflexiva acerca do sentido e significado da prática pedagógica compreende que, quando o professor, além de dominar os saberes que qualificam sua formação, como aponta Tardif (2002), saberes docentes, curriculares, experienciais, disciplinares e formativos, amplia o horizonte dos saberes. Dialoga com o saber da articulação dos diferentes saberes proposto por Guimarães (2006), consolida a formação crítico-reflexiva de professores e, que Melo (1999), declara a relevância de compreender o lugar que os

professores ocupam no todo social, em especial, no espaço de intervenção. Esse entendimento nos possibilita vislumbrar uma prática em que o saber da experiência cultural¹¹ (França, 2003) promove a descoberta do fluxo educativo, contribuindo para uma educação pensada e atraente e que retoma o sentir da sua prática pedagógica.

A partir dessa teia teórica, lançamos nossos olhares para a investigação, alicerçados sobre as bases epistêmicas, da educação e do lazer, para ser possível consolidar as argumentações teóricas que aparam a problematização do objeto. Estando certos das demais relações e contribuições das demais áreas do conhecimento, ser possível ampliar o raio de alcance dos pensamentos.

Essas inquietudes e questionamentos põem na passarela dos saberes a noção e intenção de ampliação do sentido da contemplação de aspectos outros, no debate escolar para o entendimento de uma totalidade do real, contextualizando as relações do homem como o meio ambiente, a prática de atividades físicas em prol de uma melhor qualidade de vida, aspectos culturais e sociais, como segurança e violência que estejam presentes na ordem do dia. Esse entendimento proporciona a (re)leitura que os professores e alunos fazem de si mesmos e do mundo do qual fazem parte, para a compreensão não apenas dos elementos que determinam seu comportamento e modo de ver o mundo, mas também as relações sociais, culturais e econômicas que permeiam sua existência, impulsionando-os ao entendimento da historicidade do real vivido.

Faz-se necessário ressaltar que essa ampliação do raio de pensamento, que se estende a outros aspectos da vida, como citados anteriormente, em prol da formação da consciência crítica dos sujeitos, não necessariamente se faz por meio

[...] dos conteúdos formalizados e relativos à disciplinas específicas, como filosofia, sociologia, história ou geografia, como se a consciência crítica resultasse de conhecimentos formais ou de atividades promovidas com essa finalidade. Tal concepção tende a dividir o trabalho pedagógico entre

¹¹ Saberes que são constituídos e/ou adquiridos em todos os momentos da vida. Aqueles que dominamos após uma dada experiência vivida num parque, após assistir um filme, quando voltamos de uma dada viagem. Enfim, saberes que fluem de nossa relação com e para o mundo. (França, 2003)

conteúdos “científicos” conteúdos “profissionais e técnicos” e conteúdos “críticos”. (Rodrigues, 1987)

Nessa divisão do trabalho pedagógico, cada professor tende a assumir a propriedade da tarefa que lhe cabe, perdendo o foco da totalidade do ato educativo. É preciso o entendimento de que o desenvolvimento da “consciência crítica se faz pelo conhecimento, análise e ação sobre a realidade vivida e isso não é propriedade de nenhum conteúdo em particular” [...] (Rodrigues, 1987).

Essa confluência epistemológica possibilita um embasamento que qualifica a reflexão em torno da práxis social, impulsionando um olhar crítico sobre os princípios das práticas do lazer, sistematizados no interior da escola, possibilitando o reencantar da prática pedagógica.

Ao reconhecermos o lazer como uma construção sócio-política e educativa-histórica, ratificamos o pensamento de que as vivências “*lazerosas*” são reconhecidas como fortes elementos que contribuem para a formação de uma nova ordem social, potencializando reais possibilidades de intervenção sócio-educativa, pela sua inserção no campo e domínio do lazer, espaço/tempo propício para mudanças de valores, de condutas e atitudes. E iniciar a jornada pelos caminhos e possibilidades de intervenções pedagógicas através da relação educação-lazer, autores como França (2003), Marcellino (2003) e Melo (2003), relatam em seus estudos o duplo processo educativo desta intervenção pedagógica: a educação para e pelo lazer, compreendendo-o suas interfaces estabelecidas com a educação, requerendo, além das possibilidades de descanso e divertimento, desenvolvimento pessoal e social.

Segundo os autores, faz-se necessário, para uma vivência plena do lazer, o aprendizado, o estímulo, a iniciação, galgando a passagem de níveis menos complexos, para construções mais elaboradas, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou através da observação.

Ao compreender a estreita relação do lazer com a educação, é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. As atividades de lazer, tendo cumprido seus objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer, propiciados pela prática ou pela contemplação, como também seus objetivos instrumentais, no sentido de

fornecer a compreensão da realidade, favorecem o desenvolvimento social, pelo entendimento das responsabilidades sociais, a partir do incentivo à autonomia e ampliação dos sentidos de solidariedade.

Neste sentido, visualizamos a importância do enriquecimento do currículo escolar, quanto à inclusão/adesão da educação para e pelo lazer, corroborando para o envolvimento e desenvolvimento dos indivíduos neste processo. O pensamento de França (1999, p. 41) dá sustentação a essa discussão ao afirmar que,

[...] um programa de ensino dedicado ao lazer deve ter como eixo de sustentação as especificidades do campo de trabalho, devendo garantir seus elementos determinantes [...] a ampliação do tempo pedagógico necessário a novas aprendizagens sociais e, por fim, adotar procedimentos didático-metodológicos que possam estimular e concretizar um fazer educativo, criativo, lúdico, espontâneo, cultural, coletivo e eminentemente político-social.

A educação para o lazer faz referência à presença dessas práticas na diversidade espaço/temporal, porém, padece de uma prática que visualiza apenas a transmissão de conhecimentos para o lazer, através da participação em programas de recreação, bem como em programas¹² fora do horário normal de aulas.

A educação *para e pelo* lazer reivindica mais que isso, tem como objetivo maior a formação do indivíduo em sua plenitude, do reconhecimento de si próprio com ser vivente, que pensa, que sente, que influencia e é influenciado, que determina e é determinado, que constrói e destrói, que liberta e aprisiona, que ri e que chora. Nesta direção, compreendemos essa prática com peça fundamental no processo integral da vida diária da escola. O pensamento de Bracht (2003, p. 64) ratifica a importância de que,

¹² Programa Segundo Tempo, Amigos da Escola, Escola cidadã na cidade de São Paulo, entre outros.

[...] a escola como um todo, deve assumir a educação para o lazer como tarefa nobre e importante, o que implica em colocar em questão as próprias finalidades da instituição escolar. Isso implicaria numa razoável mudança naquilo que poderíamos chamar de cultura escolar.

Compreendemos também, que a eficácia de um programa que tenha como postulados fundantes, os princípios das práticas do lazer não se encerra à função da escola, antes, costura-se com várias outras organizações educacionais no compromisso de manter uma postura ativa frente a essa questão. Faz-se necessário o compartilhamento dos papéis entre as comunidades e escolas, no sentido de desvelar e intervir de maneira transformadora na realidade. O pensamento de Asmann (2001) reforça a necessidade

[...] reintroduzir na escola o princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer para que a aprendizagem não vire um processo apenas instrucional (ASMANN, 2001).

Neste sentido, a prática pedagógica (re)encantada parte do pressuposto que tanto o aprender (processo) quanto o conhecimento (conteúdo) são prazerosos ou podem sê-lo e isso PE tarefa da pedagogia. Sendo assim, a implementação de um programa de educação para e pelo lazer na escola, deve contar com o apoio de todos os que fazem parte da comunidade escolar, pais, alunos, funcionários e gestores, mas, sobretudo, adotar, reportando-nos às reflexões de Nóvoa (1996, p. 16), as quais ampliamos para todo e qualquer profissional na área da educação, os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores.

A de Adesão, porque ser professor (*ou profissional no domínio e no campo do lazer*) implica sempre a adesão princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. (*e adultos*). A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro

profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula. (*numa concepção mais ampla de espaços onde ocorrem aprendizagens*). A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor (*ou do profissional no domínio e no campo do lazer*) leva a cabo sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Neste sentido, o lazer em sua prática social, alimentada pela seiva dessas discussões, pode representar um caminho de negação da prática alienada e ideológica reproduzida pelo trabalho que materializamos, bem como propor caminhos na busca de uma nova prática social, cabendo-nos, porém, atentar para o entendimento de que,

Em qualquer esfera de trabalho onde o professor de Educação Física exerça sua profissão, este não pode ser considerado um agente pedagógico ou um instrumento didático de animação social. Na verdade, em todos os casos em que se manifesta essa prática social, o professor é um agente político-pedagógico que, em teoria, deveria apresentar bases filosóficas e científicas suficientes para poder “dar conta”, além de seu fazer restrito (aula), das ações concretas para compreender a dinâmica social – onde desenvolve sua ação profissional – a fim de defender, conscientemente, seu projeto de educação e sociedade. (Palafox, et al., 1997).

A compreensão da importância do domínio epistêmico-metodológico pertinentes à prática pedagógica, amplia o entendimento da práxis pedagógica do professor, nos momentos em que as notas musicais dos saberes docentes são mobilizadas e articuladas à corda mestra que dá o tom, o projeto político pedagógico de vida. Compreendendo-a como parte integrante da dinâmica e da diversidade das relações e das formas de organização social, explorando-a em suas contradições manifestas, do qual também é responsável, e que, na ausência destes elementos vê-se diante

da incapacidade de não apenas entender os fenômenos que acontecem em sua realidade, como também de propor alternativas de transformação da mesma. Neste mesmo sentido, a contribuição de França (2005), esclarece e torna isso possível,

[...] quando se entende o espaço da práxis no domínio e no campo de lazer como espaço de luta capaz de trazer elementos significativos para, além da animação cultural, de divertimento ou entretenimento, repensar e operar mudanças no sistema global. Rompendo com a postura de passividade lúdica diante dos fatos, e expressando-se como possibilidades de conquistas sócio-culturais e pedagógico-políticas, concorrendo para, através da ação-reflexão-ação, a construção de complexos caminhos e novos rumos, para consolidar-se como práxis transformadora.

De posse destes saberes construídos na coletividade mediatizada pela práxis, tendo a constante postura de inacabamento, ressalta-se a necessidade de sustentações, a partir do valor social, cultural e epistemológico para apreender a dimensão do lazer, com a realidade concreta que se apresenta no cotidiano escolar, bem como suas articulações com a dimensão sócio-política e histórico-cultural que forja suas práticas diárias.

Não é suficiente o conhecimento da gama de conteúdos a serem tratados e/ou transmitidos, é o que França (2003) afirma ao dizer que,

[...] não basta ser talentoso e dominar bem as técnicas de animação, não basta usar de bom senso querendo que a práxis educativa configure um mundo unitário, ter sensibilidade para seguir a intuição dirigindo a práxis tão somente pelos caminhos indicados pela consciência ou pela própria razão, não basta ter experiência e seguir numa práxis galgada por ensaios e erros, não basta ter cultura, ou seja, dominar um saber cultural como única excelência para desenvolver a práxis, como também não basta reduzir a sua complexidade em si mesma, desconsiderando sua correspondência na realidade.

Significa adotar saberes que possuam sentido e significado, que considerem o contraditório e real contexto no qual a práxis se materializa. É não esvazia-la. Faz-se necessário entender que a práxis seja nutrida por

saberes que possam potencializar e qualificar a formação educativa em qualquer domínio ou campo de intervenção.

Embasados sob os postulados teórico-práticos fundantes do processo argumentativo do estudo, diante de um cenário que parte da práxis social para reconhecer no lazer, enquanto domínio e campo significativos, sua pluralidade e complexidade. Articulado pela dialógica relação com outros saberes, domínios e campos do conhecimento que tecem a trama, onde, o estudar cientificamente a prática pedagógica foi se configurando numa intenção investigativa. Pretendemos compreender como estas relações intervêm nas possibilidades de mudança das práticas pedagógicas e de que forma relacionam-se com as condições de trabalho dos professores, cada vez mais intensificadas e colonizadas (HARGREAVES, 1996). Instigados principalmente pelos desafios que a própria prática pedagógica tem colocado no campo da educação e do lazer instigam estas reflexões, dentre outras, quatro questões são fundamentais para este estudo, a saber:

1) os princípios educativos de práticas do lazer estimulam o reencantar da prática pedagógica, possibilitando sua materialização mais prazerosa?

2) de que maneira as práticas de lazer, mobilizadas e articuladas pelos saberes docentes dos professores em sua prática pedagógica, possibilitam elementos para a formação do pensamento crítico que amplie as possibilidades de intervenção na realidade, estabelecendo bases à superação dos limites existentes na educação?

3) a abordagem dos princípios das práticas do Lazer, mobilizados e articulados com os saberes docentes contribui para o reencantar da prática pedagógica numa dimensão de facilitadores da aprendizagem?

A problemática possibilita o levantamento do problema a ser pesquisado, a saber;

A sistematização dos princípios de práticas do lazer reencanta a prática pedagógica do ensino fundamental?

Nas trilhas e partilhas do acervo teórico da educação em constante diálogo com o acervo teórico da educação física e das práticas de lazer serão percorridos os caminhos desta investigação levando em conta o seguinte objetivo: **analisar como a sistematização e os princípios das práticas do**

lazer reencantam a prática pedagógica de professores na Educação fundamental.

Na materialidade desse objetivo geral propomos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Compreender, com profundidade, os estudos de práticas de lazer sistematizadas na contemporaneidade, no tocante à educação fundamental.
- ✓ Identificar que princípios de práticas do lazer possibilitam situações para o reencantar da prática pedagógica de professores de Educação Física na educação fundamental.

A Prática Pedagógica dos Professores: Subsídios Para Revolução do Reencanto.

Na aprendizagem e no ensino, como veículos de intercomunicação entre os homens de diversas gerações, encontra-se um dos mais profundos prazeres que ao ser humano, por pouco dotado que seja, é concedido experimentar.
E. Guisán.



FOTO 3: Aquecimento da oficina de percussão.

A muito se discute sobre o lazer e a educação trazendo para seio destes debates a centralidade de variáveis metodológicas da intervenção determinadas por unidades dialéticas preferenciais de análises da prática pedagógica. Não temos dúvidas da necessidade, feitas as observações das situações reais situadas e sintonizadas nesta prática, de buscar dimensões para poder analisar esta prática dos prováveis atores e o que os diferenciam

para a materialidade de experiências de práticas exitosas que se destacam e são indispensáveis para este trabalho.

É nossa intenção adentrar nos estudos acerca da prática pedagógica como foco de investigação, inspirando-se nas experiências vivenciadas pelos princípios das práticas do lazer, reconhecendo o compromisso “de estarmos inseridos num movimento de esperança e luta por um mundo mais humano e de um sentido existencial para a vida, reconstituindo permanentemente novos significados” (PIRES, 2002, p.1).

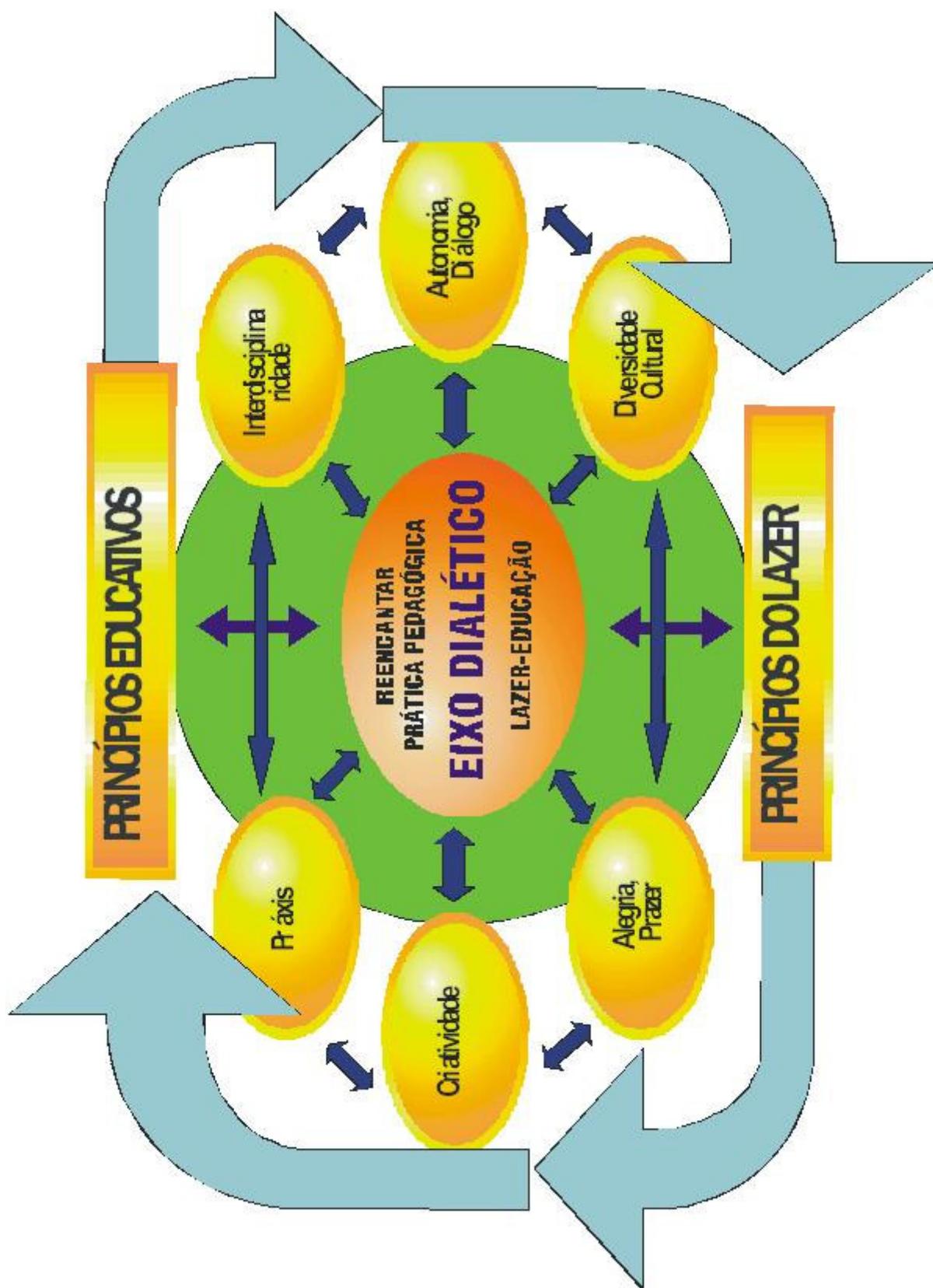
A análise segue no rumo da investigação sobre questões que identificamos, serem fundamentais para a formatação desta pesquisa, trazendo para a centralidade do debate os aspectos relacionados à formação do educador, bem como a construção de seus saberes profissionais. É também intenção deste momento ratificarmos a concepção de Lazer adotada ao longo da pesquisa, reforçando as bases epistêmico-metodológicas privilegiadas ao longo do estudo. Finalizando esta etapa, trazer, de fato, perspectivas da prática pedagógica reencantada.

Parece-nos uma exigência e torna-se fucral para olhar por dentro do objeto na perspectiva das características da prática pedagógica dos atores-professores objetivando melhor atender às necessidades e anseios da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. E, em Cunha (1998, p. 78) consolidamos a cumplicidade necessária “no sentido de analisar, então, como os professores estão reconstruindo sua prática na perspectiva da produção do conhecimento” em que se manifestam atitudes de provocação e de incentivo ao reencantar esta prática. Estas categorias são destacadas como:

- ✓ Autonomia/Diálogo;
- ✓ Criatividade;
- ✓ Práxis pedagógica;
- ✓ Interdisciplinaridade;
- ✓ Alegria/Prazer;
- ✓ Diversidade Cultural;

Essas categorias são relacionadas em um gráfico para que, didaticamente, seja possível uma melhor visualização e entendimento.

Gráfico 1 – a relação entre o eixo dialético da educação e do lazer, com as categorias elencadas no estudo.



Na pesquisa estas categorias que desenham nossa perspectiva de prática pedagógica serão aprofundadas ao reafirmamos as proximidades e mutualidade epistêmica, metodológica e aplicativa dessas, da educação e do lazer de nossas reflexões sobre a prática de professores. “E, não de qualquer professor. Mas, do professor reflexivo. Pensar a formação de professores levando em conta a teoria-prática [...]”(França Correia, 2007, p. 33).

Essas categorias nos permitem explorar o trabalho em sua magnitude, ao expomos aproximações teórico-práticas do pensar para a construção do conhecimento. Conhecimento, até então, efervescente do jogo dançante de teorização do tempo conquistado – o lazer em conjunção com as relações sociais de transformação da sociedade do humanizar o humano – a educação que subsidiaram os reencontros com as inquietações, desejos, compromissos e propostas inventivas no desvelamento do objeto desta pesquisa. Essas aproximações constituem-se numa sistematização gráfica a cerca dos princípios educativos e os princípios do lazer escolhidos para análise nesta pesquisa e construídos a partir deste caminhar em direção aos princípios educativos do que pensamos ser possível reencantar a prática pedagógica.

Neste sentido, “urge uma nova visão dos processos pedagógicos que não insista apenas na melhoria significativa das formas e conteúdos do ensino” (ASSMANN, 2001, p. 21).

O autor ressalta que não se trata de dar um passo além do que é posto, mas de um novo jeito de ver tudo de um modo diferente desde o início do processo. Conseqüentemente se faz necessária uma nova mentalidade pedagógica: a preocupação em gerar experiências de aprendizagem, criatividade, para construir conhecimentos e habilidades para saber acessar as diversas fontes de informação sobre os assuntos mais variados. Diante disso, apresentamos princípios constitutivos de uma prática pedagógica (re)encantada e relacionada com princípios de práticas de lazer. A prática pedagógica (re)encantada pressupõe a **alegria/prazer** como marca registrada, ou como dito nas palavras de Rubem Alves “o mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntado sobre a sua profissão, o professor deveria ter coragem para dar a absurda resposta: sou pastor da alegria...” (ALVES, 1994, p.12). As sábias palavras do autor convidam à reflexão sobre a assertiva de que ensinar é uma declaração de alegria. Não

uma alegria qualquer, “porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos” (op.cit., p.17).

Isto posto, compreendemos que essa alegria vai além daquela expressa num sorriso momentâneo fruto de um jogo ou brincadeira, mas a que é aflorada num jogo de relações em que os professores/atores alcancem a confiança e o entusiasmo cultural de que o que eles ensinam pode trazer satisfação a seus alunos, na medida em que esse conhecimento poderá trazer um novo sentido à sua existência. Pois “ser professor é ter-se aproximado dos grandes sucessos – e estar a seu serviço, querer comunicar a alegria que daí decorre, exortar os alunos a reclamar da escola essa satisfação que lhes é devida pela escola” (SNYDERS, 1988, p. 14).

Complementarmente ao pensamento de Snyders, Freire (1996) destaca que há uma relação entre a alegria necessária à atividade docente e a esperança. E a importância da criação de um favorável clima do espaço pedagógico, pois,

[...] há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana (Freire, 1996, p. 80).

O (re)encantamento da prática pedagógica compreende o **diálogo** e a **autonomia** como conceitos indissociáveis na relação professor-aluno. Essa compreensão inicia-se pela habilidade de escutar, em outras palavras, significa a disponibilidade daquele que escuta para estar atento à fala do outro, acompanhando a exposição das idéias formuladas em seus pensamentos. Os professores que conseguem desenvolver essa habilidade aprendem a difícil lição de transformar, quando necessário, o seu discurso, o que não significa acomodar-se, mas aprender no confronto das idéias, na dúvida que instiga a descoberta do novo, na esperança que alimenta, não se furtando do dever de propor oportunidades de discussão com os alunos, ouvindo suas opiniões, suas curiosidades, seus desafios sobre determinados temas, com a clareza de

não ser o detentor do saber. Essa sintonia possibilita a abertura de novos caminhos e permite a libertação de preconceitos estabelecidos tanto no trato com o conhecimento (França, 2008), como no *como* fazer pedagógico.

Desse ponto de vista,

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 42).

A dialogicidade não nega a validade dos momentos explicativos nos quais os alunos expõem os conteúdos, desde que essa exposição aconteça no real compromisso de comunicar e não apenas em trazer informações, falando com clareza os conteúdos, instigando os alunos a compreendê-los em lugar de recebê-los.

Diálogo que suscita a autonomia, segundo Freire (1996), ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, a construção é feita a quantas mãos forem necessárias. A autonomia vai se constituindo nas experiências das decisões que vão sendo tomadas. Esse princípio exige dos professores uma prática pedagógica coerente com tudo o que faz. “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumam eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (p. 103).

Um bom clima pedagógico-democrático em sala de aula resulta da arte de viver. Esta não pode ser limitada apenas às regras da boa convivência, mas vai muito mais além.

O (re)encantamento da prática pedagógica perpassa também pelo que entendemos da relação entre teoria e prática, ou seja, a relação do professor com o seu saber e o seu trabalho.

Segundo Vázquez (1977), a separação entre teoria e prática ocorre porque o senso comum as toma como opostas, por se conceber a prática num

sentido estritamente utilitário. Segundo o autor, a prática é o fundamento e o critério de validade da teoria, e esta, enquanto atividade tem por finalidade

[...] elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva (p.203).

No mesmo ritmo de pensamento, a **criatividade** não pode ser desvinculada das relações entre as pessoas. Embora muito tenha se discutido sobre criatividade, nos detemos nas afirmações de três autores para substanciarmos nossas argumentações. Gardner (1996, p. 31) investiga a criatividade de acordo com as seguintes diretrizes: em primeiro lugar, este autor observa que "uma pessoa deve ser criativa *num domínio* e não em todos os domínios", o que sugere que uma pessoa não é necessariamente criativa em vários campos do conhecimento. Em segundo lugar, "os indivíduos criativos manifestam *regularmente* sua criatividade". Em terceiro lugar, "a criatividade envolve a *criação de produtos* ou a *elaboração de novas perguntas*, assim como a solução de problemas". Finalmente, "as atividades criativas somente são conhecidas como tais quando foram (sic) *aceitas numa determinada cultura*."

Reforçando este pensamento, Runco (2004a, 2004b), assim como Gardner (1996), também observa que a criatividade se expressa de diferentes formas e em diferentes domínios. De acordo com Runco (2004a, p. 678), "a criatividade matemática difere da criatividade artística, e cada uma delas difere da criatividade interpessoal, organizacional, atlética ou política". Este mesmo autor reitera que, assim como Torrance (1976), a criatividade hoje é "vista como algo que pode ser encontrado e usado em um domínio do *cotidiano*" (RUNCO; 2004a, p. 678, grifo do autor). Nesta perspectiva, a criatividade mitificada como dom ou raridade é substituída pela criatividade mais próxima da solução de problemas mais comuns.

A partir da reflexão sobre as contribuições expostas, podemos inferir que a criatividade parece estar fundamentada em quatro aspectos gerais. O

primeiro aspecto é a necessidade de que conhecimentos e experiências prévias estejam disponíveis na estrutura cognitiva da pessoa criativa. O segundo aspecto é a relação entre a criatividade e a capacidade de buscar conexões e soluções distantes do óbvio ou do já conhecido. O terceiro aspecto é entender a criatividade como algo que se manifesta de acordo com o domínio daquela pessoa criativa. Se uma determinada pessoa tem domínio para se expressar por meio de poesia, a tendência é que esta pessoa consiga exercer seu pensamento criativo neste domínio específico. O quarto aspecto é a desmistificação da criatividade, desvinculando-se da idéia de que o pensamento criativo está presente em poucas pessoas dotadas de alto poder intelectual.

Sendo assim, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante de um mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2000). Este reconhecimento crescente do papel da educação para o desenvolvimento da criatividade do indivíduo, especialmente o professor, como elemento facilitador do desenvolvimento das habilidades criativas do aluno, tem sido apontado por autores diversos, como Alencar (1990, 1995a, 1995b, 2000, 2001, 2002), Alencar e Fleith (2003a), Cropley (1997, 2004), Fleith (2001, 2002), Amabile (1983, 1996), Wechsler (1993, 2002), entre muitos outros. Estes consideram que o referido professor se caracteriza pelo uso de práticas pedagógicas que, longe dos improvisos, mas antes, através da sólida construção do conhecimento potencializador da descoberta do *fluir*, encorajam os alunos a expressarem novas idéias e a aprenderem de forma independente, estimulando-os a ampliarem o seu campo de conhecimento de tal forma que tenha uma base sólida para propor novas idéias, instigando no mesmo a autoconfiança e a coragem para tentar o novo e o inusitado, além de valorizar e reconhecer idéias originais.

Ao considerarmos ser essa categoria com fundamental no favorecimento do desenvolvimento pleno do educando, a criatividade deve ser um dos eixos norteadores da relação ensino-aprendizagem, pois, “sem atividade criadora não há liberdade nem independência. Cada instante de liberdade é preciso

construí-lo e defendê-lo como um reduto” (TEIXEIRA de PASCOAIS), Com o aprofundamento deste eixo, os atores da educação possibilitarão ao aluno a mobilização do pensamento criativo e a fusão entre o que se aprende na escola, no mundo real e no mundo do trabalho. Esta mobilização e fusão capacitam o aluno a superar desafios, transformando-os em oportunidades de crescimento pessoal e de outras pessoas. Além disso, deveria propiciar um ambiente no qual o aluno-professor fosse constantemente estimulado e desafiado a ultrapassarem os seus limites com segurança, buscando o seu desenvolvimento pleno. Como afirma Alencar (2001, 2002), “a escola deve preparar os alunos para serem pensadores criativos e independentes, aptos a lidar com os desafios que caracterizam o atual momento da história, marcado pela incerteza, instabilidade, mudança e complexidade”.

Pensar em um ambiente estimulador da criatividade pressupõe promover espaço para a utopia, aquela que nos faz querer, esperar e trabalhar em busca da realização, mesmo sabendo das possíveis dificuldades e tropeços. O ambiente mais propício à criatividade é aquele permeado de oportunidades e incentivo à expressão de novas idéias, pesquisa, reflexão e fortalecimento de atributos personológicos que se associam à criatividade. Sabe-se que o ser humano é essencialmente busca, tem uma necessidade vital de ser feliz, de atingir a plenitude; e também de intervir no mundo, conhecendo-o e construindo sua história. Portanto, a criatividade está relacionada à realização humana.

Condição humana esta, que possibilita o cultivo de valores de **respeito à diversidade cultural**, que permite a discussão de variadas temáticas a partir do reconhecimento da identidade sócio-cultural de cada um. Segundo Gadotti (2004), essa identidade tenderia a fixar padrões culturais apenas por preservação, uma vez que, nos dias atuais, é bastante difícil reconhecer uma cultura que não esteja em íntima interdependência de outras.

Um dos grandes desafios é, portanto, articular essa diversidade cultural com diretrizes educacionais que balizem a equidade, que reconhece a diferença, que valoriza e toma como parceiro o outro.

“A identidade supõe uma relação de igualdade e diferença, que pode ser antagônica ou não. Só há diálogo e parceria quando a diferença não é antagônica. O diálogo é uma relação de unidade de contrários não-antagônicos. Entre antagônicos há conflito. (GADOTTI, 2004).

Esse mesmo tema já foi tratado por dois outros autores, Paulo Freire e George Ssyders, cada um a seu modo, apontam para uma pedagogia com base no respeito à identidade cultural do aluno. O primeiro traz para a centralidade do debate sobre o social no pensamento educacional brasileiro, comprometendo-se com ideais socialistas e democráticos e sendo assim,

A cultura popular, portanto, é sinônimo de conscientização, ou seja, de tomada de consciência da realidade nacional, para transformá-la e criar novas formas de relações sociais e políticas; significa consciência de direitos, possibilidade de criar novos direitos e capacidade de defendê-los contra o autoritarismo, a violência – simbólica ou não – e o arbítrio. (GADOTTI, 2004, P. 277)

Já o pensamento de Syders afirma que, a escola que negasse a cultura de massa, e por sua vez a diversidade cultural, estaria contribuindo como fracasso escolar das crianças das camadas populares, frente às crianças das elites.

Ambos os pontos de vista, questionam a rigidez curricular, formulada enquanto um pacote de informações que os alunos têm que aprender, independentemente da relação que estes fazem com os conteúdos apresentados com suas vidas. São avaliados, passando ou reprovando em função da assimilação que fazem com esses conteúdos e não em função da capacidade de refletirem com autonomia, de questionarem criticamente e construir, a partir do vivenciado, novas formulações, mais elaboradas.

Porém, falar em diversidade significa cultivar o convívio com as variedades e diferenciações de conteúdos que não podem ser encontrados em uma única disciplina. Sendo assim, acreditamos na **interdisciplinaridade** com elo central para o reordenamento das especificidades, buscando as relações de interdependências e de conexões recíprocas entre as disciplinas. Nesse processo, o papel específico da atividade interdisciplinar consiste em “lançar

pontes para religar as fronteiras das disciplinas onde cada uma delas sai enriquecida e, ao mesmo tempo, com conhecimento mais "inteiro" e "harmonioso" do fenômeno humano" (FAZENDA, 1999).

A interdisciplinaridade é um processo que precisa ser vivido, requer atitude interdisciplinar que se caracteriza por ousadia de busca, de pesquisa; transforma a insegurança num exercício de pensar, de construir; respeita o modo de ser de cada um e o caminho que cada um empreende na busca de autonomia, "exige a elaboração de um projeto inicial que seja claro e coerente para que as pessoas sintam o desejo de fazer parte dele; pode ser aprendida e ensinada o que pressupõe o fato de perceber-se interdisciplinar". (FAZENDA, 1999).

Sendo assim, acreditamos que a interdisciplinaridade pode ser entendida como a combinação entre duas ou mais disciplinas objetivando-se a compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes cujo objetivo final seria a elaboração de síntese relativa ao objeto comum. Implica assim, uma reorganização do processo ensino/aprendizagem e supõe trabalho contínuo de cooperação entre os professores envolvidos.

A interdisciplinaridade, além do componente cognitivo que a constitui, também é pensada em termos de atitude. Esse padrão revela-se através de uma idéia, uma prática, um projeto que tenha como base a autêntica vontade de colaboração, cooperação, diálogo e abertura ao outro. Paralelamente, é pensável em termos de poder. A interdisciplinaridade não anula as formas de poder que todo o saber comporta, mas exige a disponibilidade para partilhar o poder, isto é, partilhar um saber e um poder que se tem consciência de não ser proprietário. "Trata-se de não ocultar o seu próprio saber/poder, mas, ao contrário, torná-lo discursivo e acessível à compreensão de outros" (POMBO, 2004 *apud* Gattas 2006)

A construção interdisciplinar reclama o envolvimento de educadores na busca de soluções para os problemas relacionados ao ensino e à pesquisa. O objetivo da interdisciplinaridade é o de promover a superação da visão parcelar de mundo e facilitar a compreensão da complexidade da realidade e, desse

modo, resgatar a centralidade do homem, compreendendo-o como ser determinante e determinado. No contexto do ensino, o conceito de interdisciplinaridade é um processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade. Superando a fragmentação, o ensino, objetiva a formação integral dos alunos, para exercem criticamente sua profissão, sendo capazes de enfrentar os problemas complexos e globais da realidade atual.

Nesta perspectiva, a teoria por si não é **práxis** e nem toda atividade prática pode ser considerada como tal, pois, para o autor, a práxis é atividade prática, com ação material, objetiva, que tem como resultado uma nova realidade e sua finalidade é a transformação do real para satisfazer determinada necessidade social.

Sendo assim, uma ação que não tenha sua materialização não pode ser considerada práxis e, sim, uma atividade humana, simplesmente. Ainda segundo Vazquez, não há práxis teórica, porque a práxis não dissocia o teórico do prático. A relação entre esses dois aspectos seria de unidade, pois "... a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis" (p. 237). Assim, na atividade em que teoria e prática não estabelecem essa relação não há práxis.

Em Freire (1987), podemos perceber que a atividade humana enquanto práxis visa à humanização do homem, rompendo com a concepção mecânica da consciência para uma concepção de consciência intencional, consciência não apenas de algo, mas também de si mesmo. Assim, "a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma 'coisa' que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p.67).

E, embora avanços significativos tenham sido realizados, as cicatrizes deixadas pela reprodução dessas práticas irrefletidas e acríticas reverberam ainda nos dias atuais na prática pedagógica de muitos professores que, privilegiam uma concepção dualista, valorizando o gesto perfeito e adestrando as ações dos alunos em busca de um movimento eficiente e mecanizado, que veda aos alunos a vivência de experiências ricas e genuínas nas aulas de em

suas aulas. Prática essa, que, no nosso entendimento não contribui para uma nova perspectiva de educação que emancipa, que constrói junto, que objetiva “desvelar esta falsidade da experiência substitutiva da realidade prejudicada, procurando elementos que permitam resistir a este deslumbramento que se totaliza justamente interferindo na reprodução do caráter reprodutor e mantenedor histórico-cultural”. (Maar, 1996, p. 54).

As críticas feitas rumavam em direção à hegemonia da visão fragmentária do homem que impunham à Educação a idéia de que a ação educativa dos professores dirigia-se tão somente à fragmentadas dimensões motora, intelectual, social, ou melhor, a uma formação corporal desvinculada de outras dimensões que compõem a totalidade humana e também alienada dos determinantes políticos, econômicos e culturais.

Práticas essas, que também não proporcionam nem abrem espaço para o prazer, para o diálogo, para a troca de experiências, caracterizando-se em encontros mecanizados num desenrolar de ordens, apitos, comandos, imitação e execução de movimentos.

Isso posto, reconhecemos a prática pedagógica permeada pelos princípios de práticas do lazer em consonância com o eixo epistêmico dos conteúdos, uma vez que o conhecimento provém da interação entre sujeito e objeto. Essa interação não necessariamente tem que acontecer na dimensão do cumprimento de tarefas árduas e cobranças descontextualizadas. Antes, ao contrário, acreditamos que se aprende com mais facilidade as coisas que proporcionam prazer e nisso inclui-se também a submissão e respeito às regras: “é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária” (ALVES, 1993, p. 106). É preciso, portanto, repensar a escola, a partir da escola e considerar os deveres e a disciplina que ela impõe, a começar por considerar a importância da mobilização dos princípios de práticas do lazer na escola e também reconhecer que a mesma é um *lócus*

[...] fértil, que a semente escondida germina, e que só depende de nós se ela se tornará uma árvore com muitos frutos, um arbusto mirrado ou definhará no meio do caminho. Depende do nosso trabalho de aplainarmos o terreno, revolvendo a terra gentilmente, de

cuidarmos das mudas, de retirarmos as ervas daninhas (OLIVIER e MARCELLINO, 1996, p. 133).

A escola deve se tornar um lugar prazeroso, em contraposição ao panorama educacional brasileiro amparado pela gama de circunstâncias adversas. Acreditamos que a questão da qualidade da educação passa centralmente pelo viés pedagógico aliado à uma decente formação, despida de pré-conceitos, discursos gastos pelas práticas pseudo progressistas, ainda impregnadas do ranço tradicionalista, que não intentam no estreitamento dos laços educativos com os aspectos culturais e político-sociais.

Dessa feita, o lazer vê-se alijado de conteúdos e recheado de objetivos mecanizados, de rendimento, performance, visando o desenvolvimento de algumas modalidades esportivas, privilegiando aqueles que possuem mais “habilidades” intelectuais ou aptidão para a prática esportiva e excluindo os considerados “inferiores” de acervo cognitivo-motor. E, aqui, não se trata de negar o conteúdo esporte na escola. Acreditamos que sua vivência pode resultar êxitosas experiências, porém concebido de outra maneira, como esporte *da* escola, que proporcione momentos onde se potencialize os conteúdos trabalhados por meio da ludicidade, dos princípios das práticas do lazer, fazendo com que todos os alunos participem em condições de igualdade, sem privilégios de uns poucos em detrimento a outros muitos.

Acreditamos na alegria permanente, não resumida a lampejos de euforia, principalmente nos momentos em que os alunos estão fora da escola, mas naquela conseguida na vida presente da classe, exemplificados muito bem por Snyders ao citar Fénelon,

Observai uma grande falha das educações habituais: coloca-se todo prazer de um lado e todo aborrecimento do outro; todo aborrecimento no estudo, todo prazer nos divertimentos. Que pode fazer a criança, se não suportar impacientemente essa regra e correr ansiosamente atrás dos jogos?

Isso não quer dizer que gostaríamos de trazer para dentro do ambiente escolar as alegrias vividas no cotidiano, nas brincadeiras de rua, nos parques, mas potencializar o impulso criador de alegria escolar. Mas, ao mesmo tempo, reconhecer que a escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a

cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de idéias, mas transmitida pela vivência.

Vivência diretamente relacionada à riqueza da cultura infantil, na valorização de suas manifestações, na desmistificação da mercadoria/brinquedo, na imaginação e transformação de novas realidades. Significa reconhecer o potencial exploratório e formador contidos na cultura infantil, que não apenas lhe pertencem, mas também é construída por elas. Porém, a necessidade de ciência da impregnação de diretrizes adultas contidas neste conceito, que, em nome de uma pseudo formação na preparação para um futuro “exitoso”, impossibilita as crianças de vivenciarem o presente, intentam diretamente contra as possibilidades de vivência do lúdico, minimizando o poder das ações criativas.

E, como coeficientes da equação deste “empobrecimento cultural” da criança, temos a necessidade, cada vez maior e mais precoce do trabalho infantil carregado de obrigações e a distorção do significado das vivências lúdicas para estas crianças, uma vez que a brincadeira, o brinquedo, os jogos passam a ser vivenciados, quase que somente em oposição à essas obrigações. Isto posto, corroboramos com o entendimento da defesa

[...] da necessidade de se respeitar o direito à alegria, ao prazer, propiciados pelo componente lúdico da cultura, base de sustentação para a efetiva participação cultural crítica, criativa e transformadora. A própria atividade produtiva ganharia, assim, em sentido, ao permitir a leitura lúdica do mundo; e o prazer permearia a realidade. (Marcellino, 1989, p. 67)

O pensamento de Marcellino é ainda reforçado pelas palavras de Dallari (1986, 64) ao afirmar que

A civilização do consumo e da competição econômica desvirtuou totalmente a noção de criança feliz. Em lugar dela colocou, na realidade, a criança acomodada, que deve buscar distração olhando passivamente as imagens da televisão ou usando, como autômato, os brinquedos caros postos à sua disposição. O que se quer, realmente, é que a criança não incomode, mesmo que sua alegria seja apenas aparente, o consumo convencional e padronizado da alegria, que mata na criança a capacidade de ser espontânea e de ter a felicidade autêntica, que brota de seu espírito.

Talvez por pura comodidade, ou talvez pela dureza da ditadura adulta, transformam-se as crianças em “protótipos” pré-programados para a execução de tarefas previamente estabelecidas, com início, meio e fim já previstos, não havendo a possibilidade da criação, da inventividade, do reconhecimento de si mesmo nestas vivências. Não que a simples prática não signifique efetiva participação, assim como nem todo consumo destas atividades está diretamente relacionado à passividade, a acomodação. E na esteira deste pensamento

[...] é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. São os conteúdos e a forma (produtos e processos) da cultura da criança, que representam o antídoto à aceitação do “jogo” preestabelecido da sociedade, e mesmo à camuflagem das colocações individuais, justificando sua impotência perante a estrutura do mundo que receberam e que são “obrigados” a reproduzir.

Sendo assim, ao invés da “condenação” do aluno a ser um simples consumidor de cultura, antes, ele prolonga, enriquece, acrescenta-lhe algo, fazendo ressoar dela ecos até então nunca ouvidos, permitindo-lhe ser sujeito na criação de sua própria história. E esse processo diletante de convivência da autonomia e da (re)criação, é condição para que a criatividade do aluno alcance vãos, ultrapasse a utilização hábil e as combinações astuciosas dos estereótipos a seu redor.

A prática pedagógica que acreditamos é a que estimula a vivência e a continuidade da pluralidade cultural na esperança de superar a contradição entre a escola e a realidade vivida pelos alunos fora dela, pois, cremos na continuidade entre essas vivências, seus valores, gostos, expectativas, seus problemas e a cultura que a escola lhe oferece. Continuidade que pode fortalecer a influência do que os alunos experimentam na escola e tenha possibilidade de acesso ao que lhes é ensinado. É neste sentido que adotamos o pensamento (parafrazeado) de Margareth Lee Runbeck, “a ‘educação’ não é estação a que você chega, mas a maneira de viajar”.

A maneira com caminhar é um dos argumentos fulcrais desta pesquisa e também o que nos impulsiona questionar e refletir o quanto a escola, em sua organização, tem contribuído como que Rubem Alves (1986, 92) diz “em qualquer parte onde alguém seja forçado a fazer algo sem sentido, este alguém está no limite da insanidade.

Cabe, então, ao universo escolar tratar de estruturar uma complexa teia de conteúdos, saberes, provocações, transformações, (re)construções e possibilidades de (re)encantamento, edificando o caminho, não perdendo a centralidade do prazer e da alegria dos viajantes. E essa construção do caminho não pode nem deve negligenciar a importância de elementos que transponham as “ferramentas” técnicas de caráter imediatamente prático, é necessário que o professor estimule os alunos ao questionamento sobre as situações vividas, em busca da autonomia de caminhada, ou, no pensamento de Snyders,

A cultura da “minha” escola se impõe por meta organizar a vivência: superar o parcial, estabelecer ligações, vislumbrar perspectivas, conseguindo colocar como conjuntos a situação, a comunidade e até o desenrolar da história. (Snyders, 1993, p. 146)

Essa simbiótica relação permite que o aluno deixe de ser dominado e submisso, conciliando sua construída autonomia e a parcela recebida, das influências sofridas da autoridade.

Alertamos também para a consciência de que o que protege e rege a vida escolar é precisamente a regra. Por isso, defendemos a adoção de uma postura mais firme e mais estruturada do que as da vida habitual, longe do universalismo Kantiano, o aluno pode sentir que a norma escolar tem uma origem diferente dos hábitos e fundamentos distintos das situações já estabelecidas.

Mas ao falarmos deste (re)encantamento, faz-se necessário compreendermos todas as outras condições que, se não determinam, exercem uma forte influência no comportamento do educador. Como motivá-los à busca do (re)encantamento de si mesmo, quando a grande maioria destes educadores foram formados em instituições que pouco, ou quase nada, valorizavam suas experiências culturais? Ainda pior, todos nós, independente

de idade, profissão, gênero, credo, estamos expostos, diariamente, às “informações” de uma sociedade do consumo que elege os princípios da produtividade e lucratividade aos maiores patamares. Como buscar a alegria e o prazer de ensinar em meio a condições postas pouco motivadoras do processo de ensino-aprendizagem imbuídos de ludicidade?

Por estes e outros motivos que cremos no (re)encantamento com os pés no chão do real concreto, de tantas dificuldades objetivas de trabalho dos educadores e que essa luta apenas inicia-se dentro dos muros da escola, e vai além, na conformação de projetos coletivos que além de reivindicarem melhoras salariais, busquem a retomada do fôlego e do ânimo da alegria de ensinar e que fundamentalmente, seu trabalho não seja desvinculado de sua experiência de vida. Essa busca de renovo de sentimentos e motivações no processo educativo, entendemos que deve ser percorrido de maneira balanceada e alinhada por princípios das práticas de lazer para a superação de temores que escamoteiam relações de poder, as incompetências e falta de condições objetivas de trabalho. É nessa perspectiva que a opção de escolha da escola pelos professores como espaço fecundo para o florescer do diálogo, da vivência e da convivência, necessita da dedicação e do esforço que a disciplina carrega, mas sem esquecer do prazer da aprendizagem, da descoberta, do crescimento, da transformação e da superação de desafios.

Buscar o reencantamento da prática pedagógica é, também, reconhecer sua estreita relação com o *habitus*¹³. Este, compreendido, aqui, como uma disposição durável, mas não estática. Perrenoud et al (2001) utilizam o conceito de *habitus* como condutor das práticas dos professores e associa-os ao fazer cotidiano dos professores denominando-o de *habitus* profissional.

Neste sentido, Bourdieu (1988) esclarece o pensamento ao dizer que o *habitus* é uma “interiorização do exterior”, modo sob o qual a sociedade está depositada nas pessoas, sob a forma de disposições duráveis, e que as guiam nas suas respostas às solicitações do seu meio social. Não se configurando, pois, em uma aptidão natural e sim social.

¹³ O conceito de *habitus* profissional é utilizado por Perrenoud et al (2001) e se refere às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que considera oportuno.

As palavras de Perrenoud et al (2001) reforçam o pensamento ao dizer que o *habitus* profissional é composto por três elementos fundantes: rotinas (construídas pelos professores ao longo de seus anos de trabalho), momento oportuno (utilização de saberes e representações explícitas capazes de direcionar uma ação) e improvisação regrada (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência). A partir desse pensamento visualizamos dois momentos que se correlacionam na prática pedagógica dos professores: aqueles onde ocorrem à utilização dos saberes formais, de conteúdos e aqueles onde há o envolvimento do *habitus* profissional. (PERENOU D et al, 2001).

Observa-se, no entanto, que o trabalho dos professores sofre alterações ao longo do tempo. Produz-se uma crônica e persistente sobrecarga do trabalho, redução dos momentos de descanso, relacionados aos baixos salários e precárias condições objetivas de trabalho, aliado a uma dificuldade no acesso a uma formação continuada. Para Hargreaves (1996), esses fatores constituem o fenômeno da intensificação e tornam o trabalho cada vez mais rotinizado, exigindo dos professores capacidades de responderem aos problemas da urgência do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, há uma tendência da utilização de prescritos e currículos impostos, para “facilitar” o controle do seu processo de trabalho.

Talvez a compreensão seja, diretamente a oposta, um educador que conheça sua profissão, que possua domínio daquilo que se propõe e que prepara minuciosamente seu curso – ao mesmo tempo, os alunos sentem que ambas as partes estão associadas na mesma tarefa e que participam juntas na mesma busca. A alegria de descobrir com um professor que também descobre que busca, explora, tenta, tateia como eles e em certa medida, graças a eles.

Para que essa relação proporcione alegria, é preciso que seja vivida com profundidade e gravidade. O professor não se encontra à margem, sentado no alto de seu birô; ele revive os sentimentos e as aspirações dos alunos como se fossem os dele.

Compreendemos também que torna-se primordial para a vivência de experiências significativas, que o professor, ao longo e suas dificuldades pessoais e familiares, mantenha um potencial de alegria e prazer perante sua própria prática pedagógica e perante os alunos, pois, estes carecem da

atividade substantiva de troca de sentimentos, desafios, afetos, entre outros, pois como dizia Einstein “a arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento”. Não se trata de limitar o aspecto positivo da escola às relações afetivas nem procurar como alegria única da escola a alegria da relação.

A possibilidade de afirmar que a relação entre professores e alunos é, ao mesmo tempo, afetiva e de progresso cultural, é considerar que o elemento intelectual está intimamente ligado aos elementos de sentimento.

A escassez da reflexão crítica cada vez mais evidente, espremido pela lógica do reprodutivismo em busca de resultados imediatos estimula o professor a assumir rotinas, que muitas vezes, são apenas o repasse dos mesmos conteúdos e mesmas metodologias aplicadas a tempos. O que ratifica o pensamento de uma pedagogia focalista, ou seja, que se limita a resolver situações de forma imediata.

Em contrapartida, para que haja a conscientização do *habitus* profissional, é necessário, entre outros aspectos, tempo para a reflexão, possibilitando trazer esse *habitus* para a consciência. E sendo assim, a intensificação dificulta a superação do *habitus*, favorecendo a utilização de rotinas e materiais pré-fabricados. Para Perrenoud (2002), uma das possibilidades da formação de um novo hábito profissional, é preciso que haja a tomada consciência do *habitus*, traze-lo à tona, conheça-lo: “a tomada de consciência muda o *habitus* porque o combate em tempo real e na situação”.

Partindo de um outro referencial, Tardif (2002) problematiza os saberes docentes procurando identificar e definir quais os saberes que intervêm na prática pedagógica dos professores, e conclui que os professores se utilizam, em grande medida, os saberes da experiência, ou seja, saberes específicos, desenvolvidos pelos professores, fundados nos saberes cotidianos e no conhecimento do meio. São saberes práticos e “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber ser e saber fazer” (Tardif, 2002). Esses saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, e constituem a cultura docente em ação.

Analisado dessa ótica, teorizar sobre Educação e Lazer, o pensamento de França (2003) a cerca do saber da experiência cultural, busca responder, dentre outras indagações, como professores-pesquisadores no domínio e no campo do lazer, a partir de seus estudos, pesquisas e intervenções, situam e incorporam os saberes da experiência cultural ao processo de formação e intervenção de profissionais nesse domínio e nesse campo. Tendo como eixo teórico a produção crítico-sensível da educação. O que, segundo Hargreaves (1996, p. 36) considera como “uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer que cada coletivo de professores e professoras desenvolvem para enfrentar as demandas e pressões similares por muitos anos”.

Neste sentido, Silva (1992) afirma existir uma pedagogia oculta nas escolas, resultante da falta de organização das atividades pedagógicas, onde os professores tendem a utilizar como referências suas ações pedagógicas e sua visão idiossincrática da educação.

Não pretendemos aqui, reduzir a análise da prática pedagógica à prática docente, antes, reconhecer e considerar que essa prática pedagógica dos professores abrange a concretude enquanto sujeito determinado pelas condições de vida e de trabalho a que está submetido. Faz-se necessário compreender a correlação de forças existentes no conjunto de fatores condicionantes estruturais que agem sob sua prática e que delimitam seu espaço real de possibilidades. O pensamento de Fusari e Rios (1995) ratifica a concepção da prática pedagógica encarando-a como

[..] o ponto de partida e o ponto de chegada” do processo de formação , estimulando-se um reflexão como o auxílio da teoria “amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação competente. (p.39)

E, ao entendermos que a prática pedagógica é permeada por elementos constitutivos que a materializam no ato educativo, recorreremos ao pensamento de Zeichner (1993) quando o autor afirma sua preocupação em que a prática do ensino reflexivo preocupe-se em voltar à atenção do professor tanto para dentro (sua própria prática) quanto para fora (condições sociais nas quais

ocorre a prática). A não consideração dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais pode levar os profissionais a uma visão distorcida do processo de ensino e do seu próprio papel enquanto sujeitos.

Uma outra preocupação alertada pelo autor diz respeito à consideração, em processos reflexivos, às decisões dos professores quanto a questões que envolvem direitos e situações de desigualdade e injustiça dentro das salas de aula.

Reconhecer o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem, a reflexão dos professores não pode questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe por uma lado e o acesso ao saber e o sucesso escolar por outro. (Zeichner, 1993, p. 26)

E uma última análise no pensamento deste autor dá o contorno do pensamento da necessidade de que a reflexão seja considerada uma prática social, de tal forma que os professores auxiliem-se mutuamente e na troca entre iguais, construam seus conhecimentos. “Este compromisso tem um valor estratégico importante para a criação de condições visando à mudança institucional e social. Não basta atribuí-se poder individualmente aos professores, que precisam ver a sua situação ligada à dos seus colegas” (Id. *ibid.*p. 26)

O modelo de formação de professores centrado unicamente na transmissão de conhecimentos, tem recebido muitas críticas e a prática pedagógica vem sendo atualmente considerada como o eixo central das novas propostas formativas. As discussões têm tomado o direcionamento para uma metodologia de formação que considere os professores sujeitos de sua própria aprendizagem recomendando que essa formação se dê através da tematização da prática num processo que valorize as ações dos professores, sua capacidade de refletir sobre as mesmas e replanejá-las em outro nível mais adequado. Os referenciais apontam para a necessidade da interação dos professores coma a realidade na qual atua de forma sistemática, assumindo uma postura de investigação, questionamento e análise da realidade, de preferência com o conjunto de trabalhadores da escola, em um projeto de construção coletiva das competências profissionais.

A tematização e análise da prática é um valioso instrumento metodológico e um dos mais importantes procedimentos a ser aprendidos pelos professores; deve ser, portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos de conhecimento profissional (Brasil, 1998^a, p.106)

A compreensão de um professor bem sucedido é aquele que possui a capacidade de refletir sobre os princípios fundantes de sua prática analisando conquistas e limitações e, com base nessa análise, ajustar seu ensino. Esse exercício torna-se imprescindível na análise do já tão esgarçado jargão ação-reflexão-ação.

Considerar a importância da articulação dos princípios das práticas do lazer com os conteúdos “formais” é repensar as condições históricas que vivemos e requerer intervenções que resistam à cultura pós-moderna e modelo produtivo acionado e mantido em funcionamento pelos ditames capitalistas que investem contra os processos de subjetivação. Refletir, criticamente sobre essa subjetividade contemporânea implica na oferta de práticas culturais alternativas de qualidade e que, através da intencionalidade leve aos participantes dos momentos “*lazerosos*” a construção e/ou solidificação de uma identidade cidadã. Essa construção implica no desenvolvimento de processos da melhoria da qualidade de vida, posições crítico-reflexivas no pensar o mundo e atuar nele, considerando todas as limitações e potencialidades existentes na realidade concreta, no relacionar-se com o “outro”. Acreditamos ser, esses fatores suficientemente claros para resistir ao esvaziamento de significados que a indústria cultural pós-moderna nos oferece.

Para ser possível ao professor atuar neste sentido, é preciso que o mesmo tenha uma base epistemológica e didática referenciada na multidisciplinaridade que o campo do lazer permite fazer interfaces com outras áreas de conhecimento, como a pedagogia, a sociologia, a psicologia, entre outros. Precisa também compreender o que o saudoso João Francisco de Souza sempre fincou suas estacas de luta com foco na situação de diversidade cultural ou pluriculturalismo, não ainda uma situação de multiculturalidade, enquanto configuração social consolidada e caracterizadora da pós-modernidade/mundo que se apresenta-nos como uma complexa exigência de

luta: a mobilização e organização dos oprimidos, excluídos, explorados, dominados, subordinados, interditados, para instaurar uma nova ética em relação à convivência entre os diferentes. É necessário, assim, que se constituam como forças culturais novas, ou seja, novos movimentos sociais. Pois a luta pela unidade na diversidade, sendo,

[...] obviamente, uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais nas quais o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumir a radicalidade democrática na qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito até de morrer de fome ou não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para viver. O direito, portanto, de viver na rua, ou de não ter a velhice amparada, ou de simplesmente não ser (FREIRE, 1992, p. 157).

O pensamento reflete a concepção de que a prática pedagógica do professor pode (re)significar a relação entre teoria e sua própria prática pedagógica, materializando-a nas ações cotidianas, através do conhecimento e domínio teórico das categorias conceituais e substanciais, através também, do conhecimento das alternativas de intervenção e o que elas propõem, com a disposição necessária para criar e recriar derivações que alimentam o pensar criativo, além de assumir uma permanente postura crítica de sua prática.

Esse pensamento nos possibilita ansiar e propor uma prática pedagógica que leve os sujeitos uma contínua postura de aprendizado a fim de tornarem-se sujeitos reflexivos, solidários e comprometidos política e socialmente. Não pretendemos criar uma cartilha a ser rezada, antes, construir – juntamente com os alunos – maneiras de (re)encantar a prática pedagógica pelos princípios das práticas do lazer, que possam ir além do momento da aula ou do recreio cheio de risadas, músicas e movimentos, nem tampouco preso pelas grades da “ordem” e acorrentados em nome da disciplina que oprime os corpos e como diria Paulo Freire,

A atividade docente pode ser uma experiência alegre por natureza. A seriedade docente e alegria podem ser parceiras numa relação harmoniosa entre docentes e discentes. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996).

Ao relacionarmos, dialeticamente, a escola e o lazer, compreendido aqui como fértil universo de manifestação de valores éticos, morais, de vivências prazerosas, da valorização cultural e formador do processo educativo, não é intenção desta pesquisa “inchar” ainda mais a grade de conteúdos e disciplinas curriculares, pois, desta maneira, assim como Marcellino (1989, 106) diz, “a educação para e pelo lazer ficaria reduzida a meros conteúdos tecnicistas, restrita a cargas horárias semanais previamente fixadas” e, sendo assim, pelo caráter da obrigatoriedade, seria impossível vivenciar estes momentos em sua plenitude.

Tomando isto como não sendo nosso objetivo, imprime-nos a condição de também não concordarmos com a consideração das atividades de lazer “servindo” como complemento, à reboque de outros conteúdos, atenuadoras do duro processo de ensino-aprendizagem ou ainda, na perspectiva de amainar comportamentos pelo controle “moral” do tempo do aluno dentro e fora da escola.

Na contramão deste pensamento é que rumamos nessa viagem, crendo que a vivência de princípios de práticas do lazer, dialeticamente relacionados com os princípios educativos, podem e devem ser entendidos como facilitadores do encontro pedagógico, que sedimenta o trabalho educativo, que arremete contra a educação que mecaniza, que dicotomiza e castra as possibilidades de (re)encatamento.

Nesta teia epistemológica materializada como **práxis pedagógica** propõe possibilidades a nós, professores, de compreensão do ato educativo concebido no interior do contexto social histórico (também cultural), escolhendo suas intencionalidades (finalidade e objetivos) e os conteúdos pedagógicos a serem trabalhados ou conhecimentos a serem construídos por seus sujeitos, a fim de se tornarem mais humanos, portanto também profissionais mais competentes enquanto o exercício profissional constitui uma das dimensões humanas do sujeito humano.

Nas discussões e reflexões deste contexto da educação brasileira, é no final da década de 70 e inícios das décadas de 80 e 90, com a reorganização

dos movimentos sociais, que ampliam-se os debates em torno de questões relativas à prática pedagógica de professores do campo do lazer. Um aspecto fundamental relacionado à área são as alternativas que apontam as práticas de lazer como possibilidade de romper com a visão equivocada existente na prática desses professores.

Ou seja:

Ao refletir sobre os princípios de práticas do lazer enquanto elemento fundamental no processo de educação deve-se considerar os aspectos sóciofilosóficos que se manifestam a partir das mais variadas formas de vivenciar o lúdico, enquanto possibilidades que buscam contribuir para alterar as relações de poder estabelecidas no processo pedagógico de produção do conhecimento (FRANÇA, 1996).

E, para dar conta a este desafio, o lazer tem na Educação sua grande aliada teórica. É com esta cumplicidade, como escreve Bracht (1992) que “marcam-se posições diferenciadas, cada vez mais explicitadas, nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e sua autonomia” enquanto prática pedagógica no interior da escola.

O professor ao identificar e refletir criticamente o valor histórico-educativo dos princípios do lazer na prática pedagógica estará concretizando um dos papéis fundamentais da educação no mundo contemporâneo que significa,

“... é assegurar o acesso a conteúdos historicamente produzidos, propiciar o exercício do pensamento crítico e, ainda, ampliar as possibilidades de compreensão e intervenção crítica na realidade, estabelecendo-se novas bases indispensáveis à superação dos limites impostos à educação pública de qualidade”. TAFFAREL (1995).

Com este pensar certo (Freire, 1996) reconhecemos, nas palavras de Assmann (1998) que

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos – significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de

sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. (ASSMANN, 1998, p. 29)

Ao concebermos e reconhecermos a importância da presença destes elementos na prática pedagógica tem amparo no entendimento de que a mesma expressa o sentido e o significado da educação realizada com competência, seriedade, mas, sobretudo, que seja uma educação prazerosa. Acreditamos na centralidade de resgatar para dentro da escola a relação da construção do conhecimento com a experiência do prazer. O reencantar da educação, neste sentido, seria transformar a visão educativa para construir, reformular e assim vivenciar experiências significativas de aprendizagens tanto para os professores quanto para os alunos. Experiências que consigam estimular a criatividade para a gênese de conhecimento e desenvolver habilidades para dialogar com diferentes fontes de informação sobre diferentes assuntos.

Não temos dúvida de que uma prática educativa exige dos professores (as) saberes, atitudes e competências que possam assegurar conhecimentos técnico-pedagógicos, também, motivadores de uma dinamicidade escolar com experiência do prazer. Cabe a educação escolar propiciar experiências de aprendizagem que vão além da instrução informativa, para assim provocar o reinventar e o reconstruir o conhecimento.

Ao analisarmos a prática pedagógica dos professores à luz das reflexões da Educação em consonância com os pensamentos e problemáticas que permeiam o campo do lazer é preciso que consideremos o contexto real no qual o debate aflora, o chão concreto da escola, dentro do cenário atual de desigualdades, injustiças, segregações, discriminações em todos os níveis, condições de trabalho cada vez mais precárias e regidas pela lógica do mercado imperioso de uma sociedade meritocrática. Em um país tão cheio de desigualdades e problemas sociais pretendemos rumar no contraponto à aparência de uma “futilidade” na luta pelo direito ao lazer.

Essa falsa aparência de fragilidade no debate, em parte, é fruto de um esvaziamento ou sucateamento de grande parte dos equipamentos públicos de lazer, que acaba por ceder seus espaços para a especulação imobiliária. Por outro lado, há uma tendência, por parte do Estado, em desenvolver seus

próprios programas na tentativa de atender a essa demanda existente, ainda que seu campo de atuação restrinja-se à apenas crianças e jovens por meio do discurso da redução dos índices de criminalidade infanto-juvenil.

Em consonância com má distribuição dos equipamentos públicos de lazer, principalmente nos grandes centros populacionais, o espaço encontrado tem sido aquele normalmente presente nessas regiões: a escola pública. Os programas que têm sido desenvolvidos nesses espaços, visando atender à comunidade aos arredores das escolas, têm sido promovidos nos finais de semana e nos períodos de férias escolares, na tentativa de tornar a escola num espaço de lazer comunitário.

Dessa maneira surgem duas questões norteadoras dessas primeiras reflexões; a primeira diz respeito à análise das implicações sócio-políticas desses tipos de programas, considerando o perfil profissional dos educadores que atuam nesses programas, dadas as especificidades da atuação no campo do lazer. E aqui ratificamos nossa concepção de lazer no seu sentido mais amplo, ou seja, nas suas contradições e ambigüidades, como sendo todo tipo de prática cultural realizada de maneira espontânea nos tempos e espaços em que os sujeitos dispõem, e que pode, efetivamente, contribuir para a educação e para a construção de uma identidade pessoal e social, solidificação de uma cultura e a (re)elaboração de uma nova sociedade.

A outra questão apóia-se no pensamento de Pacheco (2006) e está relacionada com a delimitação entre o “lazer na escola” e o “lazer da escola”. O lazer na escola acontece independentemente da vinculação necessária que as práticas realizadas nesse outros tempos devam ter com o projeto educativo proposto pela instituição escolar. O que se vê é apenas o “aluguel” do espaço escolar pelas diversas práticas acontecendo “naquele” local por falta de outros espaços públicos de lazer, como os centros culturais e esportivos, os teatros, clubes comunitários ou de uma biblioteca. No entanto, se a instituição escolar pretende ampliar esse tempo pedagógico e atender o público além desses períodos, tornando os programas parte integrante do processo educacional, é preciso se pensar o lazer “da” escola. E aí, talvez, resida a grande contradição do “aluguel” da escola, sem que se tenha um projeto pedagógico próprio, onde o fim de semana seja articulado ao cotidiano escolar e ao objetivo fundamental da escola: educar.

As contradições e ambigüidades conceituais que permeiam o lazer carregam consigo uma forte influência, principalmente a ideologia capitalista, que imprime valores, cria desejos e penetra na alma humana a fim de extrair-lhe qualquer resquício de resistência contra a nova ordem do dia, o mercado de consumo. Essa sociedade capitalista que deturpa o genuíno sentido do lazer e lança-o a alcunha dos valores mais degenerativos como preguiça, indolência, tempo para delinqüência. Uma das conseqüências de tal investida é que, grande parte das pessoas não sabe o que fazer quando estão “livres” dos momentos ditos produtivos, ao não ser, se entregar a alguma atividade produzida pelo próprio sistema, e são tomadas por um sentimento de culpa por essa “improdutividade” do “não fazer nada”.

Na discussão sobre a criação de um mercado globalizado na fase de monopólio capitalista, Braveman (1980) citado por Pacheco (2006) já alertava para o fato de que:

Em uma sociedade em que a força de trabalho é mercadoria, o tempo de trabalho é uma “atividade extorquida” e o trabalhador suspira pelo tempo “livre”. Mas a “atrofia da comunidade” deixa um vazio quando ele entra nas horas “livres”. O preenchimento do tempo ocioso também se torna dependente do mercado, que inventa continuamente divertimentos passivos, entretenimentos e espetáculos que se “ajustam às circunstâncias da cidade” e uma vez que se tornam meios de encher as “horas livres”, eles fluem em profusão das instituições empresariais que transformam todos os meios de entretenimento e “esporte” num processo de produção para a ampliação do capital. Pela sua própria profusão, perdem o valor, e tendem a padronizar a mediocridade e a vulgaridade que avilta o gosto popular, resultado que é ainda mais garantido pelo fato de que o mercado de massa tem um poderoso efeito de mínimo denominador comum devido a que procura um lucro máximo. Tão empreendedor é o capital que mesmo aonde é feito um esforço por um setor da população para ir em busca da natureza, do esporte, da arte, através da atividade pessoal e amadorista ou de inovação “marginal”, essas atividades são rapidamente são incorporadas ao mercado tão logo possível. (Braveman, 1980 *apud* Pacheco 2006).

Alguns autores já alertam para o fato de uma redução do tempo gasto individualmente com a vida produtiva, para que as pessoas possam saber, no tempo disponível, vivências experiências humanas em outras dimensões, como a contemplação, os jogos, as festas, as artes. Numa sociedade onde o sentido

funcional¹⁴ do lazer é “imperioso”, o trabalho não pode ser tomado como fim para o trabalhador. E embora não descartemos o sentido de descanso do lazer, o produto final usufruído pelo homem deve ser a própria cultura e seu usufruto que só o lazer pode proporcionar. Assim, o pensamento de Paro elucida a discussão ao afirmar que

[...] com o desenvolvimento cada vez maior das forças produtivas, seria possível pensar, não o lazer como mero alimento do trabalho, mas este, cada vez mais produtivo como intervalo entre lazeres, durante os quais se dá o usufruto dos produtos da ação humana. (2003:3).

Neste sentido, todas as atividades que convergissem para a vivência cultural do tempo disponível assumiriam o significado de renovação dos valores “extorquidos” dessa própria sociedade que os criou, com vistas a uma nova ordem social. Nessa esteira de pensamento é preciso destacar os estreitos nexos estabelecidos entre a organização dos processos produtivos e a educação. A análise de Kuenzer (1998) sobre as mudanças no mundo do trabalho e na educação e os novos desafios para a gestão da escola, elege como argumentos, para justificar a transformação radical da situação de formação escolar, a globalização da economia e a reestruturação produtiva no rumo de um novo ordenamento formativa que prima por

[...] um trabalhador de um novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. [...] Evidentemente, essas novas determinações mudariam radicalmente o eixo de formação dos trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre. [...] Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, há uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como decorrência do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação. (Kuenzer, 1998: 37-38).

Portanto, como dever do Estado em assegurar o direito ao lazer a todos, esse mesmo lazer encontra uma vertente de suas ambigüidades; é ao mesmo

¹⁴ O sentido funcional do lazer aqui, caracterizado como descanso, reposição das forças produtivas para retro alimentação do trabalho.

tempo subproduto do trabalho, uma mercadoria que pode ser comprada e vendida, inerente ao sistema capitalista, é também uma necessidade e direito humano básico, assim como moradia, alimentação, saúde, assegurados pela constituição federal brasileira. Torna-se fundamental na medida em que as possibilidades de expressão lúdica têm cada vez mais diminuídas e sido encobertas pela “nuvem” da lógica do mercado de consumo.

Embora essa crítica ao descaso do Estado na promoção de políticas públicas de lazer, frente a sua inação, a intervenção do Estado não pode ser traduzida como uma tentativa de controle sobre as ações das crianças e adolescentes, muito mais do que a garantia dos direitos destes indivíduos a uma educação pública de qualidade, que incorporem como fundantes para o processo de ensino – aprendizagem, as práticas culturais de lazer mediadas pelos seus princípios.

A intencionalidade buscada para essa intervenção é no sentido de que essas ações preencham as lacunas existentes na formação de cidadãos, com relação à vivência dessas expressões de lazer e cultura, como a música, a dança, os jogos, a recreação, o teatro, os folguedos e tantas outras formas típicas de expressão capazes de consolidar o universo das práticas de lazer no interior da escola – se desenhados e conectados ao seu projeto político-pedagógico. Essa intencionalidade, ainda, não pode ser vista também como uma estratégia de controle social ou como uma das possíveis maneiras do Estado intervir na realidade social, segundo sua própria racionalidade.

Dessa forma e para além da auto-promoção e auto-legitimação do Estado ao intervir na escola pública enquanto equipamento social, esta, deveria servir e ser planejada para servir a outros objetivos educacionais, contemplados, por exemplo, no saber da experiência cultural¹⁵ e que estão além da educação “formal”.

Ao refletirmos sobre a transformação do trabalho na atual sociedade pós-moderna, é obrigatoriamente pensar nas possibilidades de mudança de valores e funções da educação e do lazer tal como configurados hoje. Estando cientes de suas contradições, entendidos, ora como direito e necessidade

15 Segundo França (2003), são os saberes produzidos e vividos pelo profissional, em que resgata-se à práxis a cultura vivida, mediada pelo conhecimento da corporeidade, reconhecendo nestes o poder do conhecimento gerado no cotidiano, sistematizado na práxis educativa e retorna à vida cotidiana determinando novos elementos para à permanente construção do humano em plenitude.

humana, ora como mercadoria e estratégia de controle social, ou ainda, como tempo/espço privilegiados para construção de novos valores que possam inferir e transformar o próprio trabalho e a sociedade.

Significa pensar a escola para servir e ser planejada para atender a outros objetivos educacionais, contemplados nas diversas vivências culturais presentes para além da educação dita “formal”. Significa, também, tratar as práticas de lazer não de forma operacional, como se essas práticas fossem compreendidas como recursos metodológicos

[...] destituídos da necessidade de uma apropriação sensível, criativa, contextualizada e crítica. É necessário, pois, enfatizá-las a partir da reflexão sobre os significados, sobre os limites e possibilidades de construção coletiva desses conteúdos em nossa cultura, salientando ainda a sua vivência como meio e como fim educacional. (WERNECK, 2003, p.31)

Esse pensamento possibilita estreitarmos ainda mais os laços entre o lazer e a educação e, considerar que, apesar dos distanciamentos conceituais e essenciais do lazer, mascarados pela indústria cultural e a mercantilização das relações, as próprias práticas de lazer atuam como difusoras de valores educativos. A compreensão norteia a reflexão da educação para e pelo lazer, compreendendo-o suas interfaces estabelecidas com a educação, requerendo, além das possibilidades de descanso e divertimento, desenvolvimento pessoal e social, ou seja, ele educa e, ao mesmo tempo, é necessário que se eduque para ele, para a sua vivência.

O eixo epistêmico-metodológico que norteia essas atividades é analisado nos estudos de Isayama (2003) na crítica da perspectiva de que as experiências de práticas de lazer devem proporcionar “atividades divertidas e prazerosas, com o intuito de descontrair e integrar os alunos, mesmo que sejam desconectadas da realidade social e dos conhecimentos construídos” (Isayama, 2003, p. 2001). Essa concepção não objetiva uma transformação do entendimento “aliviador” e compensatório inerentes às atividades cotidianas, concepção considerada frágil e limitante na medida em que perpetua a lógica injusta e alienante que prima pela exclusão em nossa sociedade.

Os princípios de práticas de lazer na dialética relação com a educação primam pela (re)formulação de conceitos e valores para além do ato educativo, sustentados pela pedagogia revolucionária que, na formação de sujeitos históricos, possibilite a abertura de espaços para denúncia e anúncio de novas instâncias de intervenção nesta realidade vigente. Pedagogia revolucionária questionadora e propositiva, considerando os princípios de práticas de lazer como possibilidades de intervenção na esfera cultural articulado com o projeto político-pedagógico da escola.

Etnologicamente um buscar por respostas- perguntas-respostas: abordagem metodológica criada num real concreto.

*A alegria escolar existe de fato, eu não estou me perdendo na irrealidade, pois a escola como local de alegria não representa uma utopia, simples desejo desvinculado daquilo com que alunos e educadores sonham e de que sentem falta.
George Snyders.*



FOTO 4: Oficina de artes.

É no reencantar que a complexidade amplia-se. Mas reencantar o quê? Reencantar para que? Reencantar quando o desencanto toma as rédeas das vidas? Todas essas questões nos alimentam de certeza e incertezas como “instrumentos de formação de educadores e educadoras ao tempo que

potencializa a produção de conhecimentos sobre a formação e a prática docente” (Souza, 2006, p. 43). Pesquisar o reencanto é um desafio.

E, por que o enfrentamento a esse existe? Em nossa opinião é preciso, necessário, imprescindível, vital, pois nele existe um misto de sabedoria, de verdade profundas, de conhecimentos, e de erros e superstições que a ciência poderá mais e mais evoluir quando enfrentá-los. Emergem problemas interessantes, falantes e falados propulsores de práticas pedagógicas compartilhadas com todas as honras, alegrias e encantamentos, os quais constituem os espaços em que estas práticas se manifestam e que os transformam em espaços eminentemente científicos, político, mas essencialmente prazeroso. Essa totalidade compõe tanto base quanto as superestruturas da vida cotidiana.

Com certeza, cada pedacinho da minha corporeidade como pesquisador, num conjunto harmonioso de decisões, tensões, emoções e alegrias, saberes, técnicas e regras expressa, entre, fora, e por dentro de cada linha metodológica deste estudo, tais sentimentos.

Pesquisar o reencantar num objeto tão complexo e, ao mesmo tempo singular que é a prática pedagógica nos impõe, como nas palavras de Souza (2006)

Isso só pode se no interior de **Processo de Ressocialização** promovidos por uma autêntica **Práxis Pedagógica** Os Processos de Ressocialização resultam de dois processos simultâneos: processos de reinvenção e de recongnição. A recongnição se realiza na reinvenção permanente que o ser humano está a cada momento desafiado a fazer de si mesmo; o que implica a construção de uma compreensão diferente do mundo, de nós mesmos, dos outros da cultura e da existência. (Souza, p. 27)

Na base epistêmica desta pesquisa expressamos a persistência do sentido e significado do reencantar, com os mesmos cuidados de Freire (1986) vivendo um sentido vivo, dialético, dinâmico entre a denúncia e o anúncio próprios de uma investigação científica. E, vamos mais além, ousados em pela dinâmica propositiva. É devido a esta intencionalidade e clareza de pesquisador que, ao tomarmos aproximações com a etnometodologia identificamos nesta abordagem metodológica um claro farol em direção das

análises e dos procedimentos fomentadores da identificação onde está? O que está fazendo? O que está buscando?

Não temos dúvidas que a pesquisa qualitativa tem estas perguntas como eixo norteador do processo. Nós pesquisadores da educação enveredamos em pesquisas para coletar a vida diária ou nas estratégias informações que vão transformar em dados reveladores do universo e atores. Em nosso objeto elementos subjetivos apresentaram fortemente colocados como dados extraídos da vida cotidiana, do meio ambiente, dos objetos do mundo.

De fato, a etnometodologia não foi tomada como uma opção metodológica indicadora de caminhos. Mas, muito mais além desta atribuição, foi adotada como abordagem metodológica para “abarcara” nosso objeto e enfrentar o problema como “uma briga de foice numa noite de breu no sertão nordestino”¹⁶.

Então, como abordagem nascida de relações dialética – tese, antítese – síntese, vem considerada como uma corrente da sociologia americana e, como diz o dito popular, “de pequena traz a ponta”. E, assim ao caminhar no sentido contrário da então sociologia tradicional, não demorou ser o estopim de reflexões provocando um (re)pensar sociológico. E, no embate teórico a concepção com singularidade constrói elementos críticos provocando outro entendimento em relação aos possíveis dados e a relação entre os campos do conhecimento. Vejamos como Souza (2006, p. 47) mestre no saber do saber da educação nos diz com sutileza a relevância dos entrelaçamentos dos campos “instrumentos nascidos em um campo de estudos da cultura, genericamente conhecidos como antropológicos, podem servir adequadamente a outro campo de conhecimentos da cultura, como os conhecimentos denominados pedagógicos”.

E, a provocação de estudar o reencantar a prática pedagógica como verdadeira efervescência no seio da pesquisa educacional, é nosso desafio metodológico crítico-reflexivo e, com a vontade política de dizer:

Em busca de uma instância integradora da vida social
(identidade coletivas) – que se nutre de desejos e de medos
tecidos pelas necessidades de socialibilidade e de segurança.

¹⁶ Expressão utilizada com frequência pelo professor João Francisco de Souza em suas aulas, com a qual nos identificamos, para tentar descrever, de forma pictórica, as dificuldades de convivência entre as pessoas na sociedade. Que estar na Dissertação de Ana Palhares Era uma vez... a formação continuada de professores de língua inglesa da rede estadual de Pernambuco. PPPGEd-NFPPP.

de amparo e de certezas – leva-nos à superação da perspectiva de análises herdadas do Iluminismo. Essa perspectiva analítica busca compreender a identidade a partir de um núcleo ou essência do ser para fundamentar nossa existência como sujeitos humanos (Souza, 2002, p. 70, grifos nossos).

Isso nos possibilita, ao ler a realidade investigada, construir formas de pensar e de agir com rigor e assegurar resultados confiáveis e, não com nos diz os obsoletos manuais de pesquisa para seguir os determinismos preconcebidos que configuram os resultados da pesquisa em mais um baú de retalhos. Olhar etnometodologicamente a prática pedagógica significa tomá-la como uma prática *transmistifisidade*.

O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo. Todo conhecimento é uma oscilação dialética (dizemos dialética por quanto também existe uma oscilação metafísica, que parte de ambos os pólos considerados como grandeza constante e registra as suas relações exteriores e reflexiva), oscilação entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo o centro ativamente mediador é o método de investigação. A absolutização desta atividade do método (e tal atividade é inegável) dá origem a ilusão idealista de que o pensamento é que cria o concreto ou que os fatos adquirem um sentido e um significado apenas na mente humana (Kosik, 1976, p. 48)

A etnometodologia ao estimular a leitura da construção social, do cotidiano e das instituições em que vivemos. Sugere ler o que se passa na escola, instância educativa social de grande referência para a formação humana, seja na escravidão, seja na libertação, nos faz ficarmos atentos a não cometer o equívoco de lê-lo apenas da ótica das estatísticas produzidas pelos “especialistas” e utilizadas por outros “especialistas sociais”. Num ato político esta abordagem apresenta a análise dos *etnométodos como* procedimentos para olhar-ver os membros como sujeitos históricos para produzir e reconhecer seu mundo. “Na realidade, França, (2003, p. 83), com ludicidade frente o seu objeto social os saberes da experiência cultural”, atende ao ritmo de ser um etnométodo, nos diz a autora:

A Etnometodologia não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma nova abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não reside aí, mas em sua concepção teórica dos fenômenos sociais. O projeto científico desta corrente é analisar os métodos – ou, se quisermos os procedimentos - que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais. Esse tipo de reflexão busca a explicação das práticas sociais com o propósito de identificar os métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas, ou seja, comunicar tomar decisões, raciocinar, viver, construir.

Este ritmo que foi tomando forma, ecoando letras, parágrafos foi um furor no pensamento do pesquisador, que em momentos mergulhava com profundidade nos mares verdes do pensar e, que de repente, como no mesmo momento voltava a flutuar nas águas para buscar oxigênio *lazerento* de tantas outras construções. Mesmo sem saber da força desse oxigênio *lazerento*, como escreve (CSIKSZENTMIHALI, 1999, p. 44) “o lazer tende a incluir as experiências mais positivas do dia. É durante o lazer que as pessoas se sentem mais motivadas, quando dizem o que querem fazer o que estão fazendo.

As reflexões de Bruhns (1997), neste contexto, é uma fonte de indicadores relevantes, ao afirmar que a experiência corporal é a forma mais direta e imediata de comunicação, sendo o corpo o primeiro referencial do homem no mundo. Estes indicadores nos levam a pensar que o lazer, enquanto tempo e conquista cultural, no qual o corpo deve experimentar manifestação e comunicação de formas lúdicas, é condição prioritária assegurar e gerar, neste âmbito, novos valores para viver a corporeidade em plenitude.

Neste universo de reflexões, ressalta-se a necessidade de competências e saberes para apreender o corpo e o lazer em estreitas e fluentes relações, compreendendo igualmente as condições objetivas e subjetivas que estes se manifestam.

Inserido-me neste debate, resgato os estudos sobre saberes, trazidos por Morin (2000), apresento para estimular o debate, o que no momento estou

tratando como saberes da experiência e de experiência que podem nortear reflexões acerca do corpo e lazer numa perspectiva de qualificação e valorização.

O objeto, problema, os objetivos e a teoria de conhecimento crítica da educação surgem após várias inquietações e em, especialmente a convicção de que lazer, educação são sem dúvida campos em expansão e que a qualidade destas práticas sociais vivida por toda sociedade, em especial as camadas populares nos foi etnometodologicamente aprofundando aos estudos, aguçando o olhar e buscando constatações. E, as categorias chaves desta abordagem metodológica configuraram-se em tintas, idéias e os indicativos teóricos para as análises.

Para os etnometodológicos a prática realização – nos dá as lentes da descrição, constituição e reconstituição do objeto estudado.

A brisa do vento epistemológico que balança a rede de conhecimentos embala, também, o pensamento e a consciência do pesquisador (a) em reconhecer a complexidade de mergulhar, de maneira curiosa, crítica e criativa, no universo do estudo, dos elementos da realidade sócio-político e econômico-cultural de seu real contexto, influenciando-o (a) e determinando-o (a).

A temática do lazer vem ganhando visibilidade no cenário brasileiro ao longo dos anos¹⁷, através do impulso pelas produções em jornais, periódicos, publicação de livros, dissertações e teses¹⁸, congressos, encontros, seminários, fóruns, lista de debates, grupos de pesquisa, inclusive de outras áreas de conhecimento, como sociologia, filosofia, antropologia, pedagogia, terapia ocupacional, turismo, comunicação social, marketing entre outros.

Algumas razões podem explicar esse crescimento e procura pela área do lazer. Dentre eles, a centralidade na discussão da cultura relacionada aos avanços tecnológicos e seus desdobramentos com a indústria cultural inserida na lógica mercadológica da sociedade de consumo, o aumento, ainda que tímido, do incentivo governamental às pesquisas no campo do lazer, a emergência de uma indústria do entretenimento que se lança como grande e

¹⁷ Referência à pesquisa realizada por Gomes e Melo (2004).

¹⁸ Aqui destacamos as produções de Guimarães (2006), Khol (2007), Silva (2007) e França (2008), este ainda em andamento, em nível de mestrado, realizados no PPGED-UFPE, sob a orientação da Dr^a. Tereza Luiza de França.

promissora fatia de mercado e as relações estabelecidas na complexa e tensa relação do lazer e do trabalho.

Embora possamos constatar os avanços obtidos na área, Melo (1999) nos alerta para o fato de que muitas dessas análises, sem uma consistente concepção teórica-epistemológica, não se propõem ir além do relato de experiências, não tendo fôlego para propor mudanças significativas e de qualidade nas intervenções. Neste cenário, visualizamos a importância de propormos uma discussão a cerca dos princípios das práticas de lazer na prática pedagógica dos professores, tendo a educação como campo de pesquisa, compreendendo seu desenvolvimento histórico e o quadro atual, que contribua para a denúncia e anúncio das necessidades e possibilidades formuladas ao longo do caminho.

Os questionamentos que alimentam uma pesquisa desse porte são nutridos pela seiva dos conceitos da educação e do lazer na medida em que direcionamos um olhar crítico para dentro da prática pedagógica de professores em como são materializados os saberes fundantes da práxis educativa. Requer-se trazer à luz da discussão, que concepções, categorias e conceitos expressam a totalidade do contexto real do fenômeno estudado. E, reconhecendo a fragilidade da Educação Física em conseguir avanços significativos se tratada isoladamente, buscamos as primeiras aproximações teóricas num diálogo com os estudiosos da Educação¹⁹ da área da Educação Física²⁰ os quais explicitam entendimentos sobre mundo, homem, ensino, sociedade, escola, os quais adotamos neste estudo.

A abordagem metodológica do ensino observa características próprias de processos argumentativos, os quais se acham presentes nas explicações e interpretações do objeto de estudo – Prática pedagógica (re)encantada por princípios de práticas de lazer e de seus elementos constitutivos. Também, possibilita potencializar os argumentos e habilidades básicas para qualificar o ensino. Isso ocorre com a preocupação em manter o fazer educativo

¹⁹ Destacamos: Cunha(1989); Falsarella(2004); Ferreira(2003); Gadotti(1986); Melo(1999); Pimenta(1993) Tardif(2002); Saviani(1986); Freire(1999). Os dois últimos, considerados por Fávero & Semeraro(2002, p. 7), como marcantes educadores brasileiros que, segundo este autor, respeitadas as diferenças, percebe-se que eles estabelecem uma estreita ligação entre a reflexão pedagógica e as lutas pela construção da democracia no Brasil, no que estamos de pleno acordo.

²⁰ Destacamos: Carmo(1988); França(2003); Taffarel(1995); Tavares(1994); Marcelino (2000), Bruhns (2003); Mascarenhas (2004).

respaldado por uma atitude reflexiva permanente, que propõe uma nova relação no fazer educativo, no sentido de (re)encantamento da prática pedagógica.

As inquietudes afloradas de um determinado contexto, inerentes a qualquer pesquisa, necessitam de uma lógica procedimental investigativa que nos possibilita visualizar o “esqueleto” do estudo. Corroborando com este pensamento, MINAYO (1998, P. 22) esclarece que essa lógica procedimental materializa-se através do corpo epistêmico e técnico da metodologia que esta, “inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilita a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

Justifica-se a escolha da pesquisa qualitativa, uma vez que, esta, permite o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que estão sendo pesquisados, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, ou seja, do universo de estudo. (LUDKE e ANDRE, 1986), e, também, por entender que a mesma se fundamenta na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que constrói.

Buscamos, através dessa compreensão, uma abordagem metodológica que possa nos orientar na análise da prática pedagógica. Sabemos que esse caminho a ser percorrido, se fará, na incompletude de sua totalidade, constituído por outros elementos para além dos pedagógicos, crendo no potencial daquilo que Freire (2005) dizia que nos distingue como humanos de outros seres vivos, a nossa capacidade de produção.

Essas aproximações potencializam a análise cujo centro é a prática pedagógica dos professores de Educação Física do ensino fundamental o pensamento de França (1995) esclarece ao dizer que:

[...] não significa que a veja isolada dos demais fatores intervenientes do processo educativo, mas, sim, pressupõe um entendimento da mesma, como prática social existente no interior da escola construída cotidianamente por professores e alunos na preparação e execução do ensino (FRANÇA, 1995, p. 40).

O caminho metodológico a ser percorrido, nos permite adentrar no processo de aquisição de possíveis respostas ao problema balizador de nossas

discussões, sem abrir mão do rigor científico exigido no (re)pensar e na (re)elaboração do conhecimento, embasados pelos argumentos norteadores da pesquisa qualitativa que sustentam-se sobre uma perspectiva crítica do pensamento que

[...] procura superação das dicotomias entre saber e agir, sujeito e objeto, e ciência e sociedade, enfatizando os determinantes sócio-históricos da produção do conhecimento científico e o papel da ciência na divisão social do trabalho. O sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia. O teórico crítico assume essa condição e procura intervir no processo histórico visando à emancipação do homem através de uma ordem social mais justa (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 117).

Consideramos, portanto, que o aprofundar uma investigação é (re)ler e (re)interpretar o modo de pensar sobre uma determinada realidade, a partir de um caminho metodológico que, segundo (FRANÇA, 2003, p. 77) “favoreça um conjunto de instrumentos rigorosos, no sentido crítico, com possibilidades de aflorar e aproximar a compreensão adequada da radicalidade e da totalidade do fenômeno estudado”

Nas andanças pelas trilhas da aventura desse caminho metodológico a ser percorrido, pretendemos alicerçá-lo sob a concepção epistemológica de autores que nos auxiliem a lançarmos novos olhares sobre o objeto e que possibilitem a concretização de avanços na construção de um conhecimento que oriente as futuras análises e as possíveis contribuições para a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental.

Essas concepções fundantes do processo investigatório são auxiliadas pela abordagem metodológica da etnometodologia²¹. A referida abordagem metodológica tem como nascedouro a fragilidade *investigativa/interpretativa* das grandes teorias e do empirismo abstrato, elegendo-se como uma ruptura radical com os modos de pensamento da sociologia tradicional e constituindo-se numa nova postura intelectual (COULON, 1995a, p. 7). Justifica-se também pela presença de princípios metodológicos qualitativos, que considera a educação

²¹ Nesta pesquisa, apresentamos trabalhos que têm a etnometodologia como abordagem metodológica: Pires (2002), França (2003), Guimarães (2006) e Kohl (2007).

nas relações humanas ao favorecer o estudo de expressões da vida cotidiana a partir de suas relações sociais.

A escolha por essa teoria de abordagem do objeto de pesquisa - a prática pedagógica (re)encantada pelos princípios das práticas de lazer - solidifica-se por identificarmos a necessidade de uma concepção teórica que possibilite a compreensão das ações cotidianas dos sujeitos, bem como as mensagens emitidas nas diversas formas de comunicação, as objetividades e subjetividades presentes em seus saberes e as expressões manifestas na prática pedagógica dos professores e que, sobretudo, valorize

[...] a construção social, cotidiana e incessante, das instituições em que vivemos. O segredo da aglutinação social não reside nas estatísticas produzidas pelos “especialistas” e utilizadas por outros “especialistas sociais” que acabam esquecendo seu caráter reificado. Pelo contrário, o segredo do mundo social desvenda-se pela análise dos *etnométodos*, isto é, dos procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar familiar ao mesmo tempo que o vão construindo (COULON, 1995, p. 113).

Analisar ato educativo inserido no contexto escolar possibilita-nos, através da etnometodologia, apontar possibilidades teóricas para adentrar neste universo e identificá-lo como espaço de transformações e implicações sociais. As contribuições de Macedo (2006, p. 78), rumam na concepção de que a abordagem etnometodológica traz para uma pesquisa em educação elementos que a referendam,

Etnometodologia e educação fundam um encontro tão seminal quanto urgente, em face da parcialidade compreensiva fundada pelas análises “duras”. Pelo veio interpretacionista, os etnometodólogos interessados no fenômeno da educação buscam o *tracking* dos etnométodos pedagógicos, isto é, uma pista pela qual tentam compreender uma situação dada, bem como praticam a *filature*, ou seja, o esforço de penetrar compreensivamente no ponto de vista do autor pedagógico, em suas *definições das situações*, tendo como orientação forte o fato de que a construção do mundo social pelos *membros* é metódica, se apóia em recursos culturais partilhados que permitem não somente o construir, mas também o reconhecer. (MACEDO 2006, p. 78)

Os primeiros pensamentos sistematizados e registrados pelo seu idealizador, Harold Garfinkel, encontram-se na obra *Studies in Ethnomethodology*. Nesta obra é possível visualizar um avanço no trato com a leitura e interpretação dos fenômenos sócio-culturais de determinadas sociedades, frente à fenomenologia social²², a qual compreende que o ator é privado da ação reflexiva, tornando-se incapaz de analisar sua relação de dependência a esse conjunto de normas. Avança ao introduzir a noção de que o ator social não é um ser incapaz de julgamento, que se limitaria a reproduzir - sem ter consciência disso - as normas culturais e sociais que, de antemão teria interiorizado.

A reflexividade defendida por Garfinkel possibilita a compreensão da dialética estabelecida entre o ator e um dado sistemas de normas, rompendo com a fixidez pré-determinada de causa e efeito do ator e esse sistema. Rompe a partir do entendimento de que tais normas estão presentes e o influenciam; entretanto, estando certo de que ele interage com elas interpretando-as, ajustando-as e modificando-as, considerando-o, assim, como sujeito ativo na construção da realidade.

Realidade esta que é aproximada do indivíduo a partir do momento em que a ênfase dada não é mais sobre a explicação, mas a interpretação dos fatos, o que a torna o objeto essencial da pesquisa. “Dá-se aí a mudança de paradigma sociológico: com a etnometodologia passa de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo” (COULON, 1995a, p.10).

Realidade aproximada, ainda, pelo seu caráter prático de procedimentos que constituem o raciocínio sociológico prático, ou seja, através da **prática** e da **realização**, considera os fatos sociais cotidianos ou extraordinários como realização dos indivíduos, através de atitudes, expressões e demais fatores que não se caracterizam por um conjunto de dados pré-determinados.

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar [...] é o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas (COULON, 1995a, p.30).

¹⁰ Destacamos a obra de Alfred Schütz (1957)

Considerar esse caráter “transitório” da realidade concreta significa concebê-la como essencialmente comunicativa, dialógica, em que a linguagem, através das palavras, ganha sentidos e significados diferentes de uma situação que esteja de antemão constituída. Isso significa compreender o caráter volitivo da realidade, composta por uma **indicialidade** cujo sentido é sempre primícia do contexto, não possui generalização possível e cuja análise é interminável.

O entendimento dialógico que se estabelece nesta realidade nos permite compreender a **reflexividade** presente nos contextos e considerá-la constituída por outras formas que não através da palavra falada, antes, compreender a gama de recursos comunicativos criados pelos próprios indivíduos – ainda que inconscientemente e, por isso, se distingue da reflexão - pertencentes a determinados contextos que designam suas práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social.

[...] as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social, designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre compreensão e a expressão dessa interação, assim, ‘fazer’ uma interação é o mesmo que ‘dizer’ uma interação. (COULON, 1995a, p.42).

A partir do entendimento da transitoriedade da realidade, é passível de compreensão de que esta mesma realidade seja, de certa maneira, descritível ou accountable, uma vez que a Etnometodologia propõe-se analisar as ações e métodos cotidianos dos indivíduos, o que os tornam descritíveis em sua organização cotidiana. Essa característica da **accountability** busca desvelar as formas com as quais os relatos de determinados acontecimentos são elaborados a partir de interações sociais, tornando essas interações visíveis e reveladas pelo relato. “Dizer que o mundo social é accountable significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável, que se mostram nas ações práticas dos atores” (COULON, 1995 p. 45).

Para delimitarmos o nosso universo de pesquisa, escolhemos, baseados na consistente proposta de desenvolvimento e articulação, inter-setorial e interinstitucional entre o NIEL/Escolas da Prefeitura da cidade do Recife/PELC-SNEL/ME, de projetos alicerçados na sistemática da educação popular que

possibilitam a congregação da graduação e da pós-graduação na formação continuada dos profissionais envolvidos.

Este universo investigativo delimita-se através da constituição de pólos de intervenção junto às escolas da Prefeitura tomando o lazer como princípio educativo das discussões e intervenções realizadas juntos a esses pólos.

A partir desse universo de pesquisa, selecionamos o grupo de atores que compõem a nossa pesquisa, a saber: 1) Professores de diferentes áreas, como língua portuguesa, artes, geografia e história.

Os critérios de seleção adotados tomaram por referências a realização de produções sistemáticas de publicações, apresentações, estarem participando de algum projeto na escola em que ensina, participação em projetos de formação continuada, e, que, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, acreditam que a prática pedagógica pode ser (re)elaborada, (re)construída, (re)encantada.

A intenção investigativa da pesquisa implica buscar os princípios constitutivos da prática pedagógica permeada por princípios das práticas de lazer e como eles contribuem para a alteração do *como* fazer pedagógico. Pautados nessa perspectiva, partimos em busca dessa prática na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife, pelo conhecimento da materialização do processo sistemático de formação continuada e por ser gestada por uma política pública popular.

Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação tem buscado a valorização dos seus professores no sentido de elevar o nível da formação inicial, propiciando espaços e meios para a realização de cursos que promovam a atualização de conteúdos e a renovação de métodos de trabalho alinhados com as constantes mudanças pelas quais a educação e o mundo passam. Também tem facilitado o acesso ao curso de graduação em Pedagogia e incentivado aqueles que pretendem cursar uma pós-graduação promovendo a socialização de experiências e acesso à literatura especializada, com a finalidade de oferecer um maior suporte teórico-metodológico a esses profissionais, no que diz respeito a favorecer a reflexão sobre a prática pedagógica e a sua (re)orientação, através do acompanhamento do planejamento pedagógico e de momentos de estudos intensivos.

Essa configuração nos motivou a escolher essa Rede como campo empírico da pesquisa. Definido o universo, passamos à seleção dos nossos atores, a qual se deu a partir dos critérios baseados:

- ✓ Nas atividades pedagógicas exitosas, sistematizadas e socializadas na publicação da Prefeitura da Cidade do Recife intitulada Formação Continuada do Educador –Estudos Intensivos – *Educação Escolar: vivendo e convivendo na cidade – Ano Letivo Paulo Freire – 2002*, sob a forma de relato de experiências, artigos ou pôsteres nos quais se evidenciam indícios de uma prática docente expressa com ludicidade.
- ✓ Na ministração de aulas em turmas de 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental.

Para o primeiro critério, a publicação foi escolhida por atender às nossas expectativas e por ser a produção mais recente nesse formato. O segundo critério surgiu a partir das informações de professores desse segmento de ensino, que em processos de formação continuada relatavam as dificuldades de tratar os conteúdos de maneira mais dinâmica e criativa, enquanto outros abordavam a concentração de esforços para que o conhecimento fosse tratado com ênfase nos jogos e nas brincadeiras, dando continuidade a um procedimento rotineiro na Educação Infantil; como se a entrada da criança no Ensino Fundamental apresentasse uma carga de obrigações na qual o dever e o prazer fossem “retratados como duas grandes antíteses, situadas em pólos opostos das nossas linhas existenciais” (OLIVIER, 2003).

Este entendimento pôde ser refutado ao tomarmos como base as experiências exitosas de professores de 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, obtidas no primeiro critério, o que nos possibilitou a seleção de oito professores/atores. Sendo divididos em sete mulheres e um homem apenas.

Feita a identificação dos oito professores/atores, refletíamos sobre qual seria a melhor maneira para coletar os dados necessários para essa investigação. Nesse ponto do trabalho, a interlocução com os diversos autores, a retomada do problema, as reflexões epistêmicas acerca do objeto de estudo

e a escolha da abordagem metodológica convergiram para que optássemos pela entrevista narrativa.

A entrevista narrativa é uma forma de entrevistar que encoraja e estimula o entrevistado a narrar a história de algum acontecimento importante de sua vida num determinado contexto social, revelando que qualquer experiência humana pode ser expressa através de uma narração. Saliente-se que essa narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligação destes aos elementos tempo e espaço (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Esse tipo de entrevista, dependendo da base teórica que a sustenta e a sistematiza, possibilita aos entrevistados refletir sobre suas práticas, valores e crenças, fornecendo base para as argumentações defendidas por Chaves (1999) e que nos possibilita construir interfaces como o nosso objeto de pesquisa. A partir do reconhecimento dos atores como focos centrais do processo de construção de conhecimento, a autonomia da voz e da autoria nos permite iniciar a pesquisa de campo. Essa argumentação também, possibilita a penetração das barreiras culturais, a descoberta do poder do *self* e a integridade do outro, bem como aprofundar do entendimento de suas perspectivas e possibilidades estimulando e possibilitando a socialização das experiências pessoal e profissional. Atribui significado às experiências temporais e às ações pessoais, sintetiza as ações diárias e os eventos em unidades episódicas, estrutura eventos passados e planeja eventos futuros – a experiência de reflexão sobre a própria prática possibilita atribuir sentido e significado a essa prática e o incentivo para a ampliação de conhecimento para consubstanciá-la; finalmente, contradiz a dicotomia pensar/sentir ao ligar o conhecimento ao sentimento e o pensamento à razão – ao evocar suas próprias experiências profissionais, as jogadoras-docentes refletiram sobre o que ensinam (os conteúdos), como ensinam (a metodologia), e, principalmente, os porquês e os quando do ensino.

A entrevista como procedimento mais usual do trabalho de campo em pesquisas qualitativas, proporcionadoras da obtenção de dados significativos presentes nas falas dos atores sociais. Partimos da primícia de que a entrevista não é uma conversa despreziosa e neutra, mas sim, um “meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa” (MINAYO,

1994, p. 57). Neste sentido optaremos pela pesquisa narrativa de caráter individual, obtendo-se informações objetivas, advindas de diferentes fontes reais escolhidas a partir de critérios teórico-prático de leituras críticas, ou seja, projetos de intervenção, programas de formação continuada, registros avaliativos, relatos de agentes sociais, captados de atitudes, valores, sentimentos, do próprio ator social. Este nível de informações emerge da realidade social expressa na fala dos entrevistados, de seu cotidiano reveladores das condições objetivas códigos, símbolos, e enfoques representativos da fala dos atores a cerca de suas práticas pedagógicas.

Por lidar diretamente com as experiências humanas, esse tipo de instrumento estreita a relação do pesquisador com processo de investigação e propicia o contato com questões metodológicas, epistemológicas e ontológicas, numa perspectiva multidisciplinar, ou seja, conhecer o ser humano e situá-lo no universo através dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, bem como integrar a contribuição das humanidades: a filosofia, a história, a literatura, a poesia, as artes... (MORIN, 2000).

Reconhecemos que, neste estudo, embora a entrevista narrativa fosse a mais indicada para estimular as jogadoras-docentes a narrar as suas experiências, corríamos o risco de que as mesmas fornecessem informações não muito precisas. Por isso, desde a elaboração do convite, procuramos aproximar os professores/atores da nossa fundamentação teórica de uma forma leve, que permitisse a interlocução entre o pensamento dos autores e a nossa construção a partir do mergulho nesse pensamento. E assim, construímos o texto norteador, cujas perguntas sugerem que

A arte de contar, escrever, ouvir e registrar sentimentos, expressões verbais e não verbais permite aos brincantes²³ da pesquisa, incluindo-se o(a) pesquisador(a), adentrar barreiras culturais, descobrir o poder do ego, aprofundar perspectivas e possibilidades, abrigando em essência a complexidade da vida (FRANÇA, 2003, p. 89-90).

²³ Brincantes, para a autora, são os atores participantes da sua pesquisa. FRANÇA, Tereza Luiza de. Lazer –Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio. Natal-RN. Tese de Doutorado em Educação. UFRN, 2003.

A entrevista foi baseada em apenas uma questão, apoiada no texto norteador, um instrumento de informações acerca da temática da pesquisa e ao mesmo tempo um meio de provocar nos professores/atores o desejo de comunicar suas experiências pessoais e profissionais.

A partir desse texto, os professores/atores discorreram sobre suas histórias, iniciavam pela experiência profissional e, embora não fosse intenção da nossa pesquisa, migravam para acontecimentos importantes das suas vidas no campo pessoal, familiar, financeiro e até sentimental.

Nas entrevistas, os professores/atores retrataram suas experiências através da verbalização e de expressões emocionais que transcenderam as expectativas. Esse momento de infinito valor na pesquisa aconteceu num clima de confiança estabelecido desde os contatos anteriores e contribuiu para que aflorassem dados pertinentes da realidade social, dos conhecimentos, das experiências, dos valores, dos sentimentos e das próprias representações sociais expressas nas falas.

Realizadas as entrevistas, dedicamo-nos à organização dos dados e à sua respectiva análise, seguindo o seguinte percurso:

- ✓ Transcrição das gravações, desvelando as idéias trazidas pelos professores/atores, expressas de forma falada;
- ✓ Logo após, a revisão do conteúdo e a escolha do momento narrativo coerente com a pergunta.
- ✓ Por fim, nos detemos nas análises dos dados obtidos a partir da coleta no campo investigativo.
- ✓ Identificamos seis professores, sendo cinco professoras e um professor, todos pertencentes à Rede da Prefeitura da Cidade do Recife. Como forma de manter o sigilo das identidades destes professores, encontramos nas brincadeiras populares nordestinas, a metáfora para caracterizá-los, sendo assim chamados de **Barra-bandeira, Queimado, Esconde-esconde, Pega-pega, Amarelinha e Garrafão.**

Os outros momentos de observação foram estratégias complementares às entrevistas. Nesse momento da pesquisa, intentamos captar falas, atitudes e formas de lidar com o conhecimento e de *como* fazer

nas quais se evidenciam a prática pedagógica permeada por princípios das práticas de lazer e como estas propiciam situações didáticas que qualificam o processo de ensino e aprendizagem e contribuem para a alteração do trato com o conhecimento.

Os dados coletados nas entrevistas, juntamente com as observações de cada momento, constituíram-se em fontes ricas de informações que contribuíram para aumentar o conhecimento sobre nosso objeto de estudo.

No tratamento dos dados, partimos das categorias centrais estabelecidas no estudo, do encontro de outros possíveis dados surgidos das entrevistas e das observações, objetivando ampliar a compreensão da prática pedagógica permeada por princípios das práticas de lazer com sentido e significado que ultrapassam a dimensão espontânea das mensagens, tomando como referência para a análise e organização da proposta conclusiva os conceitos-chave da etnometodologia.

A característica da livre narrativa adotada na pesquisa possibilita liberdade para o entrevistado discorrer sobre o tema de pesquisa indicado e que encontra sustentação na

[...] construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um “enredo”. O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. (JOVCHELOVICTH e BAUER, 2002, p. 92)

A natureza do estudo nos possibilita compreender que este enredo estimula o ator a narrar uma história maior a partir de pequenas histórias. “Esta propriedade característica do enredo lhe confere autonomia de operar em nível de coerência e do sentido da narrativa ao fornecer critérios para a seleção dos acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa dos atores sociais” (MINAYO, 2004, p. 105).

Assim, partindo dos pressupostos expressos anteriormente que sustentam o conhecimento da realidade como possibilidade de agir sobre ela

adequadamente. Esta constatação nos revela a necessidade de adotar procedimentos metodológicos que, a partir desta realidade, possibilite reexaminar suas manifestações, pondo em questão as concepções nela asseguradas.

Esse pensamento ratifica a opção feita pela Etnometodologia uma vez que identificamos que o nosso objeto de estudo requer uma concepção teórica que compreenda os indivíduos como atores participantes de sua própria práxis. Essa concepção compreende que o mundo vivido é, ao mesmo tempo, nascedouro e direcionador de possibilidades de compreender-se, de explicar-se, de reconhecer-se, de sentir-se, captando o objeto a partir das/nas relações sociais, a partir dos processos de leitura e interpretação, a partir do “desvelar do sentido e significado da ação” (FRANÇA, 2005).

(Re)elaborar e (re)descobrir esta prática implica em localizá-la a partir das dimensões²⁴ diagnóstica, judicativa e teleológica, como exigências colocadas para tal reflexão, enquanto entendida como um instrumento imprescindível para (re)dimensionar a prática pedagógica levando em conta suas características para realizá-la voltada para a leitura e constatação da realidade, partindo do real concreto do fenômeno, interpretando-o e julgando-o, emitindo juízos de valores. À luz da reflexão sobre o real concreto, a realidade existente no meio social em que se realiza a ação, exige análise, não da aparência, mas, precisamente, da essência do fenômeno, produzindo exigências de acordo com a referência apresentada por Kosik (1976, p. 09-10), ao afirmar que o pensamento dialético distingue representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente, e, sobretudo, duas qualidades da práxis humana. A realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

²⁴ Resgatando o pensamento de Souza (1987, p. 177-179), a dimensão diagnóstica busca permitir um diagnóstico, o mais completo e significativo possível. A dimensão judicativa onde tem que optar pela construção da hegemonia da classe trabalhadora ou pela classe exploradora na situação concreta de crise orgânica em que se encontra. A dimensão teleológica propõe um tipo de intervenção e a forma de fazê-la.

Estimulados pelo pulsar do eixo epistêmico-metodológico, delimitamos o nosso objeto de estudo: **a prática pedagógica (re)encantada por princípios de práticas de lazer**, entendidos como ação humana, fruto das relações sociais advindas da práxis pedagógica, cuja apreensão contextualiza as mais diversas esferas que o envolvem, constituídas por elementos que não se limitam a constatação e quantificação. E aqui não se trata de menosprezar os métodos quantitativos, mas compreendê-los como um dos elementos para a compreensão do todo.

Universo de Descobertas, (re) Construções e (re)Encanto: Análises da Prática Pedagógica no Campo Investigativo.



FOTO 5: No ritmo da percussão.

Ritmados pela batida do baque, nos apoiamos nas análises e reflexões desenvolvidas até o momento procuramos, neste capítulo, desvelar, a partir dos relatos verbais e comportamentais dos atores, o (re)encanto da prática pedagógica permeada pelos princípios de práticas de lazer destes atores.

Mais uma vez a baliza Etnometodológica nos auxilia com as lentes das análises interpretativas das ações dos professores pontuando momentos

significativos na construção de novos caminhos, habilidades e atitudes no processo de ensino e aprendizagem.

Analisar essa prática pedagógica significa retomar valores, comportamentos, expressões e procedimentos sobre o problema de pesquisa numa permanente “atenção à ameaça epistemológica que consiste em nos identificarmos completamente com os membros” (COULON, 1995, p. 76). Sendo assim, não perdemos nosso objetivo de foco: **o (re)encantar da prática pedagógica permeada por princípios de práticas de lazer**, buscando identificar as categorias apresentadas nos relatos dos professores/atores através das aproximações entre a realidade e a teoria dos campos que subsidiam nossa análise.

Essa análise foi desenvolvida de maneira fluente, porém, com determinadas especificações, como por exemplo, no primeiro momento identificar nas falas dos professores/atores qual a concepção e entendimento do lazer e dos princípios constitutivos de suas práticas, depois o (re)conhecimento e a identificação destes princípios em suas práticas e, finalmente, como eles contribuem na qualificação do processo de ensino-aprendizagem na busca do (re)encantamento da prática pedagógica.

Conscientes de que a escola, apesar de não ser um local exclusivo de lazer, é um fecundo lócus para a manifestação de aspectos lúdicos expressos em ações significativas como frutos de suas experiências cotidianas no processo de ensino e aprendizagem. Valendo-nos também do texto norteador como ferramenta sedimentadora e provocativa a fim de extrair das narrativas dos professores/atores as concepções do lazer e de princípios que fomentam suas práticas.

Sabedores das contradições encontradas na definição do termo lazer é comum perceber a proximidade de seu entendimento com a recreação, com os jogos populares, jogos cooperativos, gincanas. Porém, as mesmas narrativas apontam para a ruptura deste conceito do senso comum, na medida em que resgatam a importância das subjetividades, da liberdade de escolha, ainda que as atividades oferecidas sejam direcionadas, dos aspectos pedagógicos presentes em cada atividade e de como esses aspectos contribuem para uma construção mais prazerosa do processo de ensino-aprendizagem.

Esses relatos apontam para uma real aproximação com a concepção dos princípios de práticas de lazer que possibilitam o (re)encanto da prática pedagógica, que temos defendido ao longo deste trabalho, como a criatividade, o respeito à diversidade cultural, a alegria/prazer, o diálogo/autonomia, a interdisciplinaridade e a práxis pedagógica.

È difícil, muito difícil trabalhar dessa maneira, sem ser conservadora, é preciso ter autonomia pessoal que você tem ela dentro de você, ninguém vai te dar isso... eu vou trazendo coisas que acho interessante e que dialogam com ele pra montagem das minhas aulas, com muito anos já de prática, eu tenho uma idéia central e nessa idéia central eu vou trazendo coisas, a sente faz, teatro, jogo, brincadeira... (Comunicação verbal).

As narrativas dos professores chegam a ser contraditórias no momento que, em suas práticas pedagógicas, evidenciam a importância do prazer no processo de ensino-aprendizagem, fugindo dos modelos tradicionais de aula, considerando a riqueza expressiva natural dos alunos, seja através da dança, da percussão, da capoeira, dos contos ou da musicalidade, porém, ainda relacionam esse prazer e alegria ao entendimento do lazer atrelado às atividades recreativas pontuadas em determinados momentos, algo que fosse tangível, quase como se pudesse ser sacado da bolsa, fosse utilizado e depois devolvido para seu lugar.

O discurso de outro professor ratifica o pensamento, embora aponte para a perspectiva de ruptura com o relatado

Acho muito importante essa questão do lazer e desses princípios, porque, a partir deles... e de outros também, a gente consegue utilizar metodologias diferentes sabe? Sempre inovando e fazendo malabarismos pra motivar os alunos o tempo todo, acho muito positivo isso. Mas bom mesmo é quando eles conseguem enxergar isso e se reconhecerem como parte do processo também. (Comunicação verbal)

Os discursos no possibilitam identificar a tendência do senso comum em relacionar as práticas de lazer a momentos pontuais não apenas na vida cotidiana, mas principalmente no processo educativo e, neste sentido o

pensamento de Maheu (2007, p. 27) referenda a linha de raciocínio ao afirmar que

Muitas experiências de ensino em que se entremeiam atividades lúdicas deixam margem para uma dicotomia entre conteúdo curricular e ludicidade. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender.

Analisando deste ponto de vista, não podemos considerar a ludicidade presente nas aulas pelo simples fato de serem vivenciadas atividades recreativas. O contrário também se faz verdade, quando em aulas mesmo ditas “teóricas”, podem acontecer de maneira extremamente lúdica. O grande diferencial parte dos princípios embaixadores desta prática, é preciso que eles se encontrem em harmonia entre os conteúdos selecionados e a metodologia, favorecendo a vivência experiências exitosas, frutos das relações estabelecidas entre os atores participantes.

Essa preocupação com a seleção dos conteúdos e o *como* fazer está presente na fala da Amarelinha e do Garrafão

Quando eu trabalhei com Abelardo da Hora, você acredita que nós começamos com as esculturas, vendo, analisando, depois fomos fazer as esculturas... depois com a dança, eu trouxe tecidos e eles ficavam o tempo todinho fazendo, criaram coreografias na aula, dentro da sala de aula, foi muito interessante...(Comunicação verbal)

O professor precisa estar aberto, precisa inovar, não perder o aluno de foco, propor uma didática diferente, eu, por exemplo, não “solto” (os alunos) sempre não, doo entre o tradicional aqui um pouco, “afroxo” quando vejo que dá pra relaxar mais e assim a gente vai. (Comunicação verbal).

A Barra-bandeira reforça a idéia da busca por novas alternativas de ensino ao referir-se ao projeto do qual participa

Eu gosto mesmo é de trabalhar com projetos sabe? Eu acredito na escola na perspectiva de Rubens Alves sabe? Na escola da Ponte...na escola prazerosa, que vê o aluno feliz em participar dela, que ao invés de tá na rua, que tá na escola, participando do projeto, desse jeito você acaba com aquela padronização que trata todo mundo igual. (Comunicação verbal)

Este cenário reflete a preocupação e esmero dos professores-atores na elaboração do planejamento, na delimitação dos objetivos, na flexibilidade dos procedimentos, na valorização do conhecimento prévio dos alunos, na intenção de torná-los parte do processo. Essas características ressoam na prática pedagógica refletida, sistematizada sob princípios de práticas de lazer, com vistas à autonomia dos alunos, para que cada um se torne construtor de sua própria história.

Essa análise aflora um dos princípios etnometodológicos, na medida em que esses professores-atores auto-avaliam suas práticas pedagógicas, numa constante busca de (re) significá-las e (re) qualificá-las através da (re) construção dialética do processo de ensino-aprendizagem, elencado de **prática/realização**.

Esse *contínua*, permite o surgimento de um outro princípio etnometodológico chamado de **accountability** ou **descritibilidade** pela caracterização da postura reflexiva revelada por estes professores-atores, por possibilitar a análise e avaliação das ações pedagógicas em constante envolvimento entre a escola e realidade dos alunos.

Dessa relação surge uma linguagem própria, característica desse contexto, cheia de sentidos e significados. Isso significa dizer que, “embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada” (Coulon, 1995, p. 33). Assim, as palavras só ganham sentido completo no seu contexto de produção, indexada a uma situação de intercâmbio lingüístico. Portanto “todas as formas simbólicas, como os enunciados, os gestos, as regras, as ações, comportam uma ‘margem da incompletude’ que só desaparecem quando elas se produzem” (idem, p. 34), fazendo com que a vida de todos os dias tenham uma interminável **indicialidade**. A esse respeito o Garrafão disse,

Pra você ver como eles relacionam o que a gente vê na sala de aula com a vida deles, uma vez a gente foi no parque Treze de Maio e tinha algumas esculturas sujas, melada de corretivo sabe? Aí eu disse: “gente será que tá certo fazer isso com as obras de arte? O que vocês acham de a gente limpar essa sujeira toda?!” E eles logo queriam água, balde, escova pra lavar. Quer dizer foi um momento que a gente discutiu a cidadania, através da preservação do patrimônio público. (Comunicação verbal)

Para esse relato buscamos a referência de Paulo Freire ao afirmar que, “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”. Freire (1996, p. 37). Esse raciocínio possibilita a construção dos conteúdos a partir da valorização da realidade dos alunos, das pontes estabelecidas com o cotidiano de cada um.

Ao partir dessa contextualização, os professores revelam em suas práticas pedagógicas outras maneiras, que não a falada, de transmissão de códigos e linguagens. Um código não é dito, mas vivido e geralmente tácito. Não se pode confundir a reflexividade com a reflexão – quando refletem sobre aquilo que fazem. A **reflexividade** é uma condição primeira para Garfinkel e designa “as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social, designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre compreensão e a expressão dessa interação, assim ‘fazer’ uma interação é o mesmo que ‘dizer’ a interação” (Garfinkel, 1987, apud Coulon, 1995, p. 130).

Essa confluência entre o vivenciado no âmbito escolar e a realidade tanto dos professores como dos alunos, revela a presença de um saber peculiar defendido por Tardif (2002) como saber experiencial forjado a partir da síntese de outros saberes como os curriculares, disciplinares e os saberes da formação profissional, na medida em que transformam suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.

Desta feita, identificamos uma dinâmica presente neste cenário que nos permite dizer que a reflexão pedagógica crítica reverbera suas análises na

seleção dos conteúdos selecionados. Esses conteúdos, por sua vez, serão materializados na prática pedagógica destes professores através das ações desenvolvidas no cotidiano escolar, tomando princípios de práticas de lazer como pilares desta construção, corroboram para seu (re)encantar.

Tendo os professores, revelado em suas práticas, a concepção e o entendimento do lazer e dos princípios de suas práticas, abordaremos mais profundamente, o (re)conhecimento e identificação demonstrados por estes professores com esses princípios.

Logo de início, a fala do Queimado, ilustra bem essa identificação

Veja bem, eu sempre tive comigo, mesmo antes de ser professora, essa questão da criatividade, de querer fazer diferente do que as outras pessoas faziam sabe? Então, quando eu comecei a ensinar (a muitos anos atrás...) eu continuei com essa, digamos...filosofia de vida, só que agora de uma maneira mais sistematizada não é? Por exemplo, relaciono estes ou alguns desses princípios aí que você disse com, por exemplo, os saberes da língua portuguesa, quando ao invés de eu ensinar o que é verbo, eu procuro numa música, num poema, numa história sabe? (Comunicação verbal)

Esse discurso nos possibilita concluir que o professor-ator identifica e reconhece pelo menos um princípio de práticas de lazer como característica pessoal e mais, reforça a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, tanto para ela quanto para os alunos, na intenção de propiciar momentos agradáveis, de estimular a participação efetiva e prazerosa destes como co-constructores desse processo. Outro fator importante revelado a partir do relato são os princípios, elencados ou não para o (re)encantar da prática pedagógica, podem acontecer simultaneamente ou em determinados momentos independentemente uns dos outros. Podemos reconhecer, também, que essa preocupação está diretamente relacionada à **alegria** vivida em sala de aula, no **prazer** que ambos (o professor e os alunos) vivenciam na troca diária, no convívio com o outro. Essa alegria e prazer referenciados encontram respaldo na afirmação de SNYDERS,

A alegria de compreender é a alegria de ultrapassar a magia, que é encantadora, rica das mais loucas esperanças [...] Alegria de agir sobre os objetos, de experimentar, isto é, colocar suas idéias à prova dos fatos, aperceber-se dos seus erros e ter esperança de poder retificá-los; os fenômenos familiares colocam-se em ordem, as nações integram-se, ligam-se em conjuntos estruturados, ao mesmo tempo que se vai a uma convergência entre práticas e o conhecimento teórico: esse sentimento de unidade conduz o indivíduo à satisfação, enquanto a distorção, a fragmentação suscitam ao contrário dor, e até mesmo culpabilidade (1988, p. 98-99).

Neste sentido, acreditamos que essa alegria não está presente apenas nos conteúdos ensinados, ou na metodologia empregada por cada professor, ela vai mais adiante, encontra ecos ressoados nos traços de personalidade de cada um, no cultivo de valores éticos, cidadãos, no respeito à diversidade, em prol do sentimento de inclusão, que não tem compromisso com o erro, antes, compreende-os com importantes lições para o contínuo exercício de ação-reflexão-ação.

Em um dos momentos de observação, pudemos constatar esses sentimentos de alegria e prazer na oficina de contos. O tema abordado era “Lendas Urbanas” em determinado instante, a Amarelinha perguntou:

“Todos estão entendendo o que estão lendo? Então agora vamos começar a criar nossas próprias lendas urbanas, cada um vai imaginar uma estória e contar para os demais, certo?”.

E, envoltos por uma euforia desordenada, cada um começou a querer compartilhar os frutos de suas imaginações, refletindo um leve sorriso de regozijo no rosto da professora, fazendo com que o encontro fluísse numa dinâmica associativa de alegria e de envolvimento tanto para a professora quanto para os alunos.

Essa experiência é relatada na fala do Queimado

Quando a gente consegue trabalhar os conteúdos com os saberes docentes e ainda dando um toque de descontração, de ludicidade, as aulas parecem que fluem mais facilmente, o tempo voa, quando você vê, já tá perto do final e quando

acaba eles saem perguntando o que via ter no dia seguinte, quando a gente vai ter um passeio... (Comunicação verbal)

[...] Quando tem passeio [...] dá mais trabalho levar ele embora e a gente acaba se divertindo também, porque eu mesma, se fosse pra sair de casa pra ir, meu Deus! Faz tempo que eu não pego um fim-de-semana pra ir num teatro, num show... aí acaba sendo bom pra gente também, parece que a gente volta a ser criança de novo. (Comunicação verbal)

Essas duas falas, além de referendarem a alegria e o prazer mútuos, nos revela também, uma outra particularidade ao ser mencionado a falta de tempo dos professores em terem seus próprios momentos de lazer.

Em todas as entrevistas e observações realizadas, conseguimos identificar pelo menos um dos princípios de práticas de lazer elencados, que foi a valorização do **diálogo/autonomia**, princípios que, aparentemente distintos, estão imbricados numa relação de interdependência, uma vez que o cultivo do diálogo aberto, verdadeiro, estimula a tomada de decisões e conseqüentemente o amadurecimento da autonomia. A respeito disso, a fala do Garrafão é bastante elucidativa

Tem uma coisa que eu considero importante, eles sabem quando eu to chateada...a gente tem uma relação assim, muito da verdade sabe como é? Do contato, tanto que quando eu chego na outra semana eles abraçam, sabe como é? [...] mas é muito interessante essa relação do que eu to sentindo eu falo... é tanto que essa relação de conversa, outro dia mesmo a gente tava meio assim, aí eu disse: “vamos pra praça!” eu fui pra praça, aí a gente ficou lá e achei engraçado que eles brincaram sozinhos, não queriam “eu” junto, fazendo nada e ninguém brigou, foi impressionante.

[...] a minha disciplina é artes, em si eles vivem artes no dia-a-dia, porque eles cantam, eles tocam pandeiro, tudo isso eles fazem...como lhe falei, quando eu vi, eles' tavam' dançando um frevo rasgado, fazendo as coreografias tudo sozinhos... o diálogo é interessante, esse conteúdo dialogada mesma maneira que eu penso que eles recebem, é como se fizessem pontes dos conteúdos com a realidade das vidas deles...

Outro relato do Queimado reforça a idéia do estímulo ao diálogo/autonomia

[...] quando a gente problematiza o diálogo, fazendo com que eles construam, que os resultados venham deles, eles se expressam melhor, respeitam mais uns aos outros, ajudam a gente desde carregar o material até ajudar os que têm mais dificuldade com os trabalhos sabe? e todos acabam aprendendo juntos, porque eles conseguem entender que , quando a gente ensina o que tem relação com o dia-a-dia deles. (Comunicação verbal)

[...] outra coisa bem interessante é que eles já opinam sobre as vivências sabe? Eles já conseguem ter autonomia de sugerir, de escolher, até de fazer sozinhos, de sugerir uma estória pra contar, uma música, eles fazem os passos da dança, do frevo, do maracatu, até a produção que eles fizeram no final do projeto no ano passado, uma apresentação para os pais, eles que organizaram, praticamente, tudo, os cenários, as músicas, a ordem de quem entrava primeiro, quem entrava depois né?(Comunicação verbal)

Nessas narrativas, identificamos o estímulo em proporcionar reais condições para que os alunos, ao relacionarem-se uns com os outros, possam aprofundar a experiência de assumirem-se como seres' sociais, transformadores e criadores. A exposição deste princípio nas aulas, “seria um espaço onde o desejo é expresso e o sujeito se realiza na comunicação entre as pessoas. Na inexistência desse espaço, a comunicação torna-se doutrinação, produz obediência e uma concordância passiva”. (BRUHNS, 1996, *apud* BRAZIL, 1988)

E, como numa rede conectiva de saberes e princípios o desenrolar das narrativas seguem revelando o surgimento dos princípios de práticas de lazer elencados na pesquisa. O estímulo ao diálogo/autonomia proporciona a liberdade de escolhas que, respaldadas pelos conteúdos vivenciados capacitam os professores e os alunos a abrirem suas mentes para o novo, para a magia da descoberta, para o aflorar da **criatividade**, que fica evidente na fala da Amarelinha

Da pra identificar (a criatividade) em todos os momentos, numa aula de percussão por exemplo, faz parte deles, então o professor traz as alfaias, os materiais todo que a escola tem sabe? Então o professor por ser do conservatório ele podia vir preparado “eu detenho o conhecimento”, mas não...ele busca conhecimento dos alunos e vai criando com os alunos...e as produções deles, eles criam do que já têm...(Comunicação verbal)

O relato do Esconde-Esconde reforça o discurso anterior,

É fundamental o uso de metodologias diferentes, é um processo trabalhoso, ainda mais com a falta de material, aí sim, que temos que ser criativos, para, principalmente, não deixá-los desmotivados, porque se não eles ficam quietos e o que a gente quer é que eles criem, é a opinião deles. (Comunicação verbal)

Esse estímulo a criação do novo encontra respaldo no pensamento,

O educador que se predispõe a conhecer o aluno não pode ficar preso a formulários, mas deve procurar em sua prática diária meios de descobrir o educando e permitir por ele ser descoberto, utilizando uma metodologia que permita a interação com o que está a sua volta, facilitando a percepção do que dizem e fazem, e também de como dizem e fazem, traçando assim o seu movimento. (SILVA, 1996, p. 181)

Diante disso, é importante que os professores possuam um repertório de atividades recreativas propositivas de situações que sejam possíveis, problematizações e constante estímulo ao exercício da criatividade, no sentido de permitir a plenitude da experiência, pois

[...] uma prática voltada para a educação lúdica exige que o educador conviva com o inesperado, com a imprevisibilidade, que abra mão do controle absoluto, de sua onipotência, que abra espaço para a auto-expressão e a criatividade de seus educandos, estimulando a participação efetiva no processo ensino-aprendizagem, trazendo aos educandos possibilidades de autoconhecimento e auto-desenvolvimento (PEREIRA, 2004, p. 82).

Ao abordar a importância do uso de diferentes metodologias, o Esconde-Esconde procurou diferenciar e ampliar as estratégias costumeiras introduzindo novas e diferentes experiências para os alunos. Esse comportamento é referendado por Snyders (1998, p. 68) ao afirmar que a escola seja o lugar onde todos tenham a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura

elaborada, nas exigências culturais mais elevadas e na extrema ambição cultural.

As narrativas, até agora, revelaram tanto as concepções e entendimentos dos professores-atores a cerca do lazer e dos princípios constitutivos de suas práticas, como também do reconhecimento destes princípios, se não de todos, mas alguns nas práticas pedagógicas destes professores. A partir de agora, daremos ênfase a como esses princípios de práticas de lazer, ao serem sistematizados, contribuem para o (re)encantamento da prática pedagógica.

Esse (re)encantamento é bastante evidenciado nas narrativas dos professores/atores como no relato da Amarelinha

[...] eu acredito que sim (no (re)encantamento), pensando nesse (re)encantar, que eu acho essa palavra muito especial, muito especial mesmo, eu já fazia isso com os contos, porque foi uma coisa iniciada aqui na escola e até hoje é vivenciado...e com o início do projeto possibilitou um pouco mais porque a gente buscava em outros saberes, que outras alternativas a gente podia dar ao aluno passar o dia na escola. (Comunicação verbal)

Esse lazer é fundamental, porque só ficar na sala de aula...no início do projeto eles disseram: “tem que ir na comunidade”...então precisava sair da sala de aula, vivenciar outras experiências, por exemplo, a gente foi no mercado São José ver a questão da matemática, das linguagens, da prender vendo, sentindo, tocando, dos sentidos mesmo. Depois foi na Casa da Cultura, visitaram roda de capoeira... (Comunicação verbal)

A fala do Queimado endossa o relato anterior,

Então eu acho que assim...o caráter lúdico, o prazer, a descontração proporcionados pelas vivências do projeto...só participando pra saber...mas acho que estamos no caminho certo, como lhe falei as pedras existem, mas um dos nossos papéis é, não tirá-las do caminho, mas sim, aproveitá-las pra continuar construindo o caminho. (comunicação verbal)

Ainda na fala do Queimado, identificamos a **alegria** e o **prazer** presentes no processo de ensino-aprendizagem quando é relatado,

Pois é, como eu lhe disse no começo, como eu sempre tive essa questão da inovação, com o tempo, com a experiência do magistério a gente vai identificando o que dá certo o que dá errado, desde o planejamento, passando pela realização das atividades, até à própria avaliação, mas uma coisa eu garanto, o prazer de ver esses meninos aprenderem brincando, sorrindo, com vontade, com aquela carinha de pedindo mais quando acaba sabe? (Comunicação verbal)

Eu, particularmente, não sinto aquele peso de ensinar que os outros professores dizem, e não é só os antigos não, tem muitos professores que acabaram de começar e já fica nessa ladainha, reclamando que os meninos são muito bagunceiros, que são dispersos, que não aprendem nada, mas também...faz as mesmas coisas que a minha avó, que era professora também fazia, aí depois a culpa é dos meninos. (Comunicação verbal)

Esse (re)encantar ainda perpassa por alguns princípios elencados como relatados na fala da Amarelinha

[...] a grande mágica, porque é difícil chamar o outro pra trabalhar com a gente, mas parece que no outro projetos nós conseguimos, a professora de dança mesmo, o professor de teatro, alguns de outras disciplinas sabe? Foram vendo que a coisa tava dando certo e começaram a dar, a querer contribuir, porque eu também não queria fazer uma coisa só por fazer, eu queria que eles refletissem sobre aquilo que eles estavam fazendo...então essa mescla com outras disciplinas foi muito boa, o professor de percussão por exemplo trabalhou com o Codel, queria fazer um trabalho mais a fundo sobre o Cordel...então não tem como não (re)encantar sabe?

Claramente conseguimos perceber a ressalva da importância para o bom andamento do projeto, a **interdisciplinaridade** evocada no discurso do professo-ator. A vivência destas múltiplas experiências eclode num misto de eferescência de conhecimentos sistematizados que

Direciona para a descoberta do que ele possui, o que já aprendeu, quais são as suas experiências, as suas necessidades. Podendo-se planejar o processo de ensino-aprendizagem visando a construção de novos conhecimentos que lhe permitirão desenvolver suas potencialidades e viver em sociedade. (SILVA, 1996, P. 182)

Esse princípio é também enfatizado pela narrativa do Queimado

Agora falando da experiência do projeto, a gente consegue ver, consegue enxergar como os meninos aprendem sabe? A ânsia deles, perguntando o que vai ser no dia seguinte, qual professor vai 'tá' com eles...áh e tem mais, eles cobram dos professores que não participam do projeto, as vezes é até constrangedor porque eles ficam falando na frente da gente sabe? E os professores sentem sabe? Os que não participam do projeto ficam todo assim, alguns até chegam se interessam, mas tem outros que não dão o braço a torcer de jeito nenhum. (Comunicação verbal)

O mesmo professor continua sua fala arrematando

A participação desde a construção do projeto me abriu a mente sabe? Eu pude enxergar a aprendizagem da língua portuguesa (que é o que eu faço) a partir dos conhecimentos das artes, da educação física, da música, da dança, então quer dizer... essa interdisciplinaridade que a gente conseguiu, essa relação com os outros saberes, ajudou a gente a oferecer um leque de opções pros alunos no projeto, porque no início o projeto era menor, não tinha todas essas oficinas, era só eu e a professora de dança, depois é que foi entrando outros professores. (Comunicação verbal)

A partir disso reconhecemos o papel central realizado pela interdependência dos saberes no processo de (re)encantamento da prática pedagógica.

Um outro princípio identificado nos relatos colhidos durante as entrevistas, emergiu em um momento de euforia de um professor-ator ao relatar como havia sido a experiência de uma apresentação feita pelos alunos,

[...] a apresentação foi num parque da cidade sabe? E mexeu com todo mundo que tava presente, muita gente parou a caminhada que tava fazendo pra olhar, daqui a pouco tinha gente dançando com os meninos...e foi assim, cada um fazendo o que sabia, o que tinha vivenciado nas oficinas, a turma da percussão, tocando maracatu, o grupo de dança, os meninos do teatro encenando...foi lindo! (Comunicação verbal)

Conseguimos identificar como princípio dessa fala a valorização e o respeito à **diversidade cultural**, vivenciada através de diferentes manifestações, possibilitando os alunos se expressarem de diferentes formas, seja através da dança, da letra de uma música, de imagens. “A liberdade de expressão humana possibilita o (re)encontro com a essência do ser, possibilita cada um resgatar o que lhe marca como pessoa, valoriza cada traço encoberto de personalidade e impulsiona os passos da caminhada para nos tornarmos sujeitos de nossa própria história”. (Costa, 2009)

Esse mesmo respeito e valorização da diversidade cultural está presente na fala do Garrafão ao dizer

[...] eu aproveito muito isso sabe? Fotos, recortes...agora a disciplina valoriza esse processo, porque eles vivenciam, o tempo todo, aí rap, hip-hop, é músicas de rádio, essas músicas mais comuns assim...e daqui a pouco eles começam no frevo, passam pra ciranda...e isso é bom porque ele fazem muitas relações para o dia-a-dia deles, com a vida. (Comunicação verbal)

A confluência de todos os princípios relacionados e extraídos das narrativas dos professores subsidia a reflexão em prol da qualificação do processo de ensino e aprendizagem a partir da reflexão da prática pedagógica na própria (re)construção, (re)elaboração e (re)significação, evidenciando a **práxis** que balize a reflexão para intervir socialmente, no rumo da transformação desta mesma realidade. Práxis contextualizada culturalmente, dotada de intencionalidades, conformada na inter-relação entre os seres humanos para a constituição, conjunta, de conhecimentos “formais” ou informais, em prol da formação humana, para que se tornem, a sua vontade, capazes de conhecer e intervir na realidade presente. Intervenção no ato educativo valorizando o prazer e a alegria do ensino e da aprendizagem evidenciados na fala da Amarelinha

[...] então foi justamente pensando nesse (re)encantamento, em proporcionar ao aluno, em fazer com que esse aluno

aprenda de maneira agradável, com histórias, fazendo a ponte com a biblioteca e o laboratório de informática...mas foi isso que fez com que os outros alunos viessem, aumentasse a demanda e se não tivesse sido eles, com certeza não viriam os outros alunos. (Comunicação verbal)

Essa mesma professora reforça os frutos do (re)encantamento ao relatar,

*A gente já tem depoimento de alguns pais, eles viram aqui, espontaneamente, pra dizerem como as crianças têm mudado...quando elas visitam um teatro, visitam um museu, quando eles fizeram um passeio pelo Recife, o 'circuito dos poetas'...então engrandeceu muito o momento da escola, se tornou não só **mais do mesmo**, (grifo nosso) não teve só reforço....(Comunicação verbal)*

Na narrativa do Queimado, identificamos a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica e a convicção de que a mudança é possível, afinal, o inacabamento é próprio da experiência vital e implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.

No começo, apesar de ter um planejamento inicial, como a gente não tinha muita experiência, acontecia muita coisa no improviso, porque quando alguma coisa não dava certo, a gente tinha que se virar e na raça mesmo...hoje não sabe? A gente amadureceu mais e agora...assim...não quer dizer que não haja improviso, mas eu prefiro chamar de flexibilidade, só que não é tão comum quanto antes sabe? As coisas são muito mais amarradas, mas também acho que tudo isso que aconteceu no começo serviu para o crescimento do grupo. (Comunicação verbal)

Esse processo de busca implica, dentre outros requisitos, a habilidade de ensinar. E isso impulsiona os professores a uma constante renovação metodológica de abordagem dos conteúdos, visando a uma aprendizagem significativa:

[...] quando o conhecimento extrapola os muros da escola tem muito significado para eles. Então as vezes, por exemplo, na capoeira o professor discute questões de violência, de briga de rua, a professora de artes fala da conservação das esculturas públicas, da preservação dos parques, das praças, que, se eles não cuidarem, não preservarem eles mesmos não

vão ter onde brincar...então a ponte com a realidade deles é fundamental. (Comunicação verbal)

Os discursos evidenciam uma constante preocupação com a tríade relação entre a seleção dos conteúdos, a criação de metodologias motivantes e a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, como relata o Esconde-Esconde,

[...] temos mesmo é que trazer essas questões (metodologias inovadoras) para ordem prática, é preciso ter prazer, paixão no ato de ensinar...a crença de que eles são capazes de fazer o que você pede, é preciso politizá-los. (Comunicação verbal)

O relato da Barra-bandeira é enfático e se direciona para o (re)encantamento,

[...] é preciso que o professor tenha compreensão do contexto social, na perspectiva de tornar a escola mais prazerosa...o professor do futuro vai ser aquele que apostar na criatividade e pra isso, ele precisa estar aberto a outros diálogos . (Comunicação verbal)

Pautados nas análises dos relatos, podemos afirmar, que o (re)encantar da prática pedagógica pressupões aos professores-atores empreender esforços de superar a falta de condições objetivas de trabalho, o cenário nebuloso de perspectivas do sistema escolar, da falta de incentivo à formação continuada de qualidade.

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (FREIRE, 1996, p. 74).

Evidenciamos isso nas falas da Amarelinha e do Esconde-Esconde,

*[...] mas alguns momentos são difíceis, nos momentos do almoço mesmo, eu dou aula pela manhã e as vezes não tinha tempo nem de almoçar ficava direto sabe? E no começo que não tinha dinheiro todo mundo ajudava no que podia...mas foi muito difícil, eu chorei, me lamentei, mas quando a gente vê esses frutos, a gente vê um menino que nunca faltou e quando fomos ao teatro um deles disse: 'tia, eu nunca entrei num teatro, que coisa linda! Eu nunca vou esquecer!'...então, muitos sinais eu tive, muitas coisas me disseram sabe? **É esse o caminho! Poxa, vale a pena! A gente se sente renovado** (grifo nosso)...mas é isso aí, como eu ofereci um leque de opções, não foi mais do mesmo. (Comunicação verbal)*

[...] as vezes a falta de apoio e de material é cruel sabe? Você fica de mãos atadas, cheio de idéias e não pode fazer quase nada da maneira que você tinha imaginado, quase sempre tendo que adaptar uma ou outra coisa. Quando não é isso é a resistência de outros professores e até da própria direção da escola. Mas a gente não pode desistir, NE tem mais é continuar em frente. (Comunicação verbal)

Isso implica na superação com a competência de assumirem riscos e buscarem as próprias soluções para os desafios propostos, saboreando a alegria de chegar à cultura elaborada, de maneira que eles “lembrem o que foram as suas experiências de satisfação cultural na escola: fizemos algo de válido, não nos restringimos a pequenos compromissos; fomos levados a alegrias essenciais, alegrias interessantes [...]” (SNYDERS, 1988, p. 225). Os comentários do Queimado e da Amarelinha exemplificam bem esse pensamento,

[...] esse (re)encantamento é possível sim, tem problema, tem dificuldade, a gente se estressa, chora, briga com os outros professores, mas no intuito de acertar, de quere que as coisas funcionem sabe? E quando não dá a gente faz de novo, vê o que foi que deu errado, sente, conversa, dá força aos que desanimam e querem ficar no caminho, pega pela mão e assim vai, tentando dar a nossa parcela de contribuição pra sociedade . (Comunicação verbal)

[...] e depois que começou o projeto foi que eu me empolguei mais, eu já gostava da bagunça sabe? E fazer o que eu gosto, vendo que tá dando certo, que os meninos tão gostando...é muito bom. (Comunicação verbal)

Ao longo dos relatos, visualizamos as dificuldades encontradas pelos professores-atores, as barreiras que limitam o processo, mas também encontramos, a partir do encontro interdependente das nossas categorias de análises a construção do processo de (re)encantamento a partir das análises dos dados levantados na investigação e das situações didáticas, identificadas como contribuintes para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem permeados por princípios de práticas de lazer.

Neste sentido, precisamos estar continuamente reformulando, longe das tentações dos modelos engessantes e castradores do pensamento crítico, a maneira de explicar e principalmente vivenciar o processo educativo, com vistas à melhoria da prática pedagógica dos professores, na busca do seu (re) encantamento.

Os Embalos Finais de um (re)Encanto Apenas Iniciado.



FOTO 6: Contando histórias

Alicerçados sobre a base epistêmico-metodológica da etnometodologia, a qual se empenha no estudo dos métodos pela valorização dos sujeitos históricos inseridos em determinados contextos, ressalta a importância das interpretações destas realidades para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, como ponto de partida as inquietudes afloradas das discussões e da própria realidade cotidiana, bem como o problema de pesquisa, identificamos as proposições dos objetivos; escolhemos os grupos dos atores; definimos os instrumentos de coleta condizentes com a proposta metodológica com vistas à análise dos dados pautada nos princípios etnometodológicos.

Nessa confluência teórica de identificação e sistematização, buscamos desvelar e analisar como princípios das práticas de lazer contribuem para o reencantar da prática pedagógica dos professores. E, ao tratarmos de prática pedagógica, implica lidar

[...] diretamente com as experiências humanas, este tipo de pesquisa torna o pesquisador mais ligado ao processo de investigação e propicia o contato com questões metodológicas, epistemológicas e ontológicas, numa perspectiva multidisciplinar, ou seja, é conhecer o ser humano e situá-lo no universo através dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, bem como integrar a contribuição das humanidades: filosofia, história, a literatura, a poesia, as artes... (MORIN, 2000, p. 48).

Analisar a prática pedagógica significa, também, retomar valores, comportamentos, expressões e procedimentos sobre o problema de pesquisa numa permanente “atenção à ameaça epistemológica que consiste em nos identificarmos completamente com os membros” (COULON, 1995, p. 76). Atitudes de análise qualificadoras da pesquisa.

Nesse caminhar remontamos a nossa essência da pesquisa forjada a partir da compreensão de como princípios das práticas de lazer contribuem para o (re)reencantamento da prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental.

Foi tomando esse objetivo como base que construímos nosso caminho a fim de chegarmos aos resultados que destacamos ao longo dessa pesquisa, sobretudo os contidos no último capítulo, de forma que aqui buscaremos, à luz do mesmo, fazer uma reflexão sobre os achados, os limites e as perspectivas de generalização da inovação analisada.

Um dos pontos de partida para este estudo foram as experiências pedagógicas exitosas nas quais, encontramos indicativos de uma prática pedagógica (re)encantada, a qual busca a harmonia entre a razão e a sensibilidade; em outras palavras, aquela que compreende a dialogicidade entre o dever e o prazer no processo de ensino e aprendizagem.

Na busca de qualificar essa prática, aprofundamos os estudos e elencamos os princípios que a consubstanciam: a alegria/prazer, a criatividade, a práxis, a interdisciplinaridade, a autonomia/diálogo e o respeito à diversidade cultural.

Durante as visitas ao campo de pesquisa, percebemos que as professores/atores, revelavam, não apenas em sua prática pedagógica cotidiana, mas também, nas suas aspirações que impulsionam seus modos de ser e agir, claramente a manifestação de princípios das práticas de lazer. Não obstante, em alguns momentos das narrativas, o sentido do lazer ainda estar atrelado ao jogo e à brincadeira, o significado aproximou-se daquele que acreditamos contribuir para o (re)encantamento da prática pedagógica: **a incorporação da alegria e do prazer ao ato de ensinar.**

Constatamos que esse significado é resultante de uma conjunção de saberes. Dentre estes, destacamos os saberes experienciais (TARDIF, 2002) e os saberes da experiência cultural (FRANÇA, 2003), pois, além do que pudemos observar nos encontros, os próprios professores/atores identificam a importância desses saberes nas suas ações cotidianas e que eles se materializam nas mais diversas formas de expressão: na dança, no canto, nos esportes, na poesia, no teatro, na recreação e na arte plástica, revelando a característica da **interdisciplinaridade.**

A valorização de todas essas manifestações culturais, emergidas a partir da experiência dos alunos e dos conhecimentos e experiências dos professores/atores nos permitiram identificar o respeito à **diversidade cultural** que potencializa a riqueza das vivências das práticas lazer. Outro aspecto igualmente revelado foi a troca de informações entre esses personagens a cerca das experiências vividas fora do ambiente escolar, reforçando o saber da experiência cultural defendido por França (2003).

Essas formas de expressão, analisadas à luz dos princípios da Etnometodologia, foram fundamentais para identificar como princípios das práticas de lazer contribuem para o (re)encantamento da prática pedagógica. Ressaltando que, tanto nas entrevistas como nos encontros, alguns princípios aparecem de maneira simultânea, numa relação de interdependência.

A **indicialidade** nos possibilitou captar nas narrativas que princípios do lazer estão presentes na essência dos professores/atores, mesmo antes de

serem manifestos em suas ações, como se de alguma maneira fossem revelados, potencializados em suas práticas. Já a **reflexividade** propiciou o anúncio de princípios das práticas de lazer presentes na prática pedagógica através dos gestos, de características peculiares de cada professor e de outras formas de expressão já referendadas. A **alegria** esteve sempre associada ao **prazer**, tanto nos relatos quanto nas ações, a partir do envolvimento dos professores/atores desde a concepção até a realização das atividades.

Essa dinâmica relação de participação e envolvimento dos professores/atores com os alunos tornava-se momentos propícios para reflexões a cerca de aspectos cotidianos da vida de cada um deles, na abordagem de temas como a violência, relações familiares, desigualdades sociais, preconceitos, entre outros, o que revela a atenção às ações cotidianas e também ao ambiente em que essas ações acontecem. Esses aspectos nos mostraram a forte presença do **diálogo**, na medida em que estes questionam, opinam, propõem e tomam decisões, exercitando o estímulo a **autonomia** como princípio fundamental para que os demais princípios emergissem.

Essa dialogicidade permitia questionamentos, e enfrentamentos no sentido de solucionarem questões surgidas a partir da discussão ou de situações reais sobre o respeito à **diversidade cultural**, na medida em que a vivência de elementos de outras culturas eram problematizados, fosse através da prática, em uma oficina, fosse através do planejamento, a partir da interseção com outras disciplinas revelando o caráter **interdisciplinar** destas experiências.

Essa liberdade e abertura do pensamento permitiam a mente realizar seu mais nobre exercício, o da **criatividade**, de fazer com que a imaginação alce vôos até então nunca alcançados, de construir conhecimento com os pés no chão, fincados e cientes da realidade na qual estão inseridos.

Os princípios referendados apontam à perspectiva de considerar o ser humano, em suas relações objetivas e subjetivas, numa constituição dialética, reconhecendo e compreendendo a **totalidade** humana, os seus saberes e a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996).

A **accountability** ou **descritibilidade**, formada pelo cotidiano racional e inteligível, nas ações planejadas e desenvolvidas pelos membros assim como seus métodos, que as fazem descritíveis enquanto organização ordinária das

ações cotidianas, relacionadas com o contexto escolar e com a comunidade na qual está inserido, é revelado e se corporifica nos gestos, nas ações cotidianas, no sentido de favorecer o bom andamento do que foi planejado e o cuidado com a integridade física e moral dos envolvidos.

No tocante às contribuições desses princípios para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, identificamos, através das entrevistas e, especialmente, dos encontros observados, que a relação entre os professores/atores e os alunos é baseada na confiança, na cumplicidade e compromisso prazerosos.

Nessa perspectiva, considerar que a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, alicerçado por princípios das práticas de lazer em consonância com a **práxis** pedagógica, torna-se fundamental para a construção do conhecimento significativo para a vida, alterando, sobremaneira, o trato com mesmo.

Essa construção se efetiva a partir da base epistemológica, pensada desde o planejamento do projeto, e se refletem na seleção, na organização e na sistematização dos conteúdos vivenciados, bem como na maneira como são apresentados aos alunos. E foi essa materialização, a partir da **prática/realização** que nos permitiu inferir que essas alterações emanam das ações habituais desenvolvidas pelos professores/atores que, em todos os momentos, investem os seus saberes para que os alunos tenham satisfação pela conquista da cultura elaborada (SNYDERS, 1988; 1993) e, assim, descubram e (re)descubram o sentido e o significado das experiências no mundo.

Tendo revelado esses aspectos a partir dessa prática pedagógica, consideramos a importância da escolha dos conteúdos vinculados à análise e explicação da realidade social concreta, oferecendo subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos dos sujeitos envolvidos e da sua condição social. A observância dessa questão foi verificada desde as entrevistas dos professores/atores e, posteriormente, pôde ser ratificada nas observações dos outros encontros, levando-nos a compreender a educação a partir de uma prática pedagógica estabelecida através de dimensões multifacetadas, entrelaçadas e inseparáveis que articula elementos referentes à ludicidade, à cultura e ao saber (FRANÇA, 2003).

Nessa pesquisa, alguns pontos limites foram identificados, como por exemplo, o número muito grande de alunos por período, uma vez que os projetos funcionavam no contra-turno, dificultando o acompanhamento individualizado; o espaço físico nem sempre adequado às vivências, a falta de assistência dos pais e/ou responsáveis no que diz respeito às ações desenvolvidas nas escolas; e, por fim, a ausência de materiais específicos, o que dificultava, em alguns casos, a visualização concreta das vivências.

Porém, mesmo diante da adversidade das circunstâncias, os professores/atores insistem em superar os obstáculos e investem em alternativas concretas: arrumam o espaço, facilitando a acomodação e o deslocamento de todos; comunicam à direção e convocam os pais e/ou responsáveis para comparecerem à unidade escolar a fim de discutir as ações desenvolvidas; quando não requisitam dos próprios alunos que tragam materiais alternativos de casa, trazem os seus por conta própria, muitas vezes onerando o orçamento do mês. Nessas e em muitas outras providências relatadas pelos professores/atores, a **noção de membro** os revelam como pertencentes a um grupo que, em suas ações cotidianas, intervém e constroem sua realidade histórica com a competência de produzir novos atos e anúncios coerentes com a educação para a vida.

Sendo assim, iluminados pelo olhar crítico científico reunimos condições de afirmar que a originalidade deste trabalho, está alicerçada sobre as descobertas e fundamentações realizadas e manifestas nas práticas pedagógicas, (re)encantadas por princípios de práticas de lazer, observadas durante as entrevistas e nos encontros com os alunos. Compreendendo que todo processo de construção de conhecimento é provisório e está sujeito a questionamentos, críticas e reformulações.

Neste sentido, afloram dos achados algumas questões que podem impulsionar a continuidade destas reflexões iniciadas neste trabalho: Estaria, a apropriação de princípios das práticas de lazer relacionados com traços específicos de personalidade? Quais as contribuições para a formação inicial e continuada de professores? Quais os possíveis caminhos a serem percorridos para a disseminação do conhecimento construído? Em respostas a essas indagações visualizamos como possibilidades: Investigar os dados que emergiram e foram se configurando como fatores fundamentais para a

alteração do *como* fazer pedagógico: o **prazer e alegria de ensinar**, alinhados com a aprendizagem significativa, que reconhece e valoriza a cultura dos alunos e a **afetividade pelo conhecimento**, os quais consideramos relevantes e merecem ser aprofundados em futuras pesquisas, ampliando a fundamentação dos princípios que norteiam o nosso objeto de estudo; Disseminar o estudo em eventos científicos e, especialmente, na Rede de Ensino da Cidade do Recife, promovendo o movimento de ação-reflexão-ação dos professores; Sistematizar o conteúdo da pesquisa em formato de disciplina a ser vivenciada em cursos de especialização, contribuindo para um repensar sobre prática pedagógica de professores, segundo a práxis que busque compreender o ser humano em sua totalidade.

Por tudo que argumentamos até aqui, os frutos gerados a partir do encontro de princípios de práticas do lazer com princípios educativos, substanciam a crença da educação que é vivida em sua mais genuína essência, que é construção, mas também (re)construção e para além de ser reconstruída, questionadora perante o exercício de (re)criação, forjada à várias mãos, eclodindo a adrenalina da felicidade que ruma para o (re)encantamento.

Temos a certeza que estes são apenas os primeiros passos na retomada destas questões, pois, reconhecemos que outros importantes estudiosos se lançaram neste mesmo desafio antes de nós, mas como toda caminhada pressupõe o primeiro passo, convocamos outras pessoas a se juntarem nesta busca pelo (re)encantamento da prática pedagógica de professores.

Reencantamento que não se limita à modificações conteudistas superficiais, antes, acumula fôlego suficiente para mergulhar profundo nas questões relacionais entre professores e alunos, no *como* fazer cotidiano, na relação de transformação do conhecimento, reveladores de uma prática pedagógica embebida de princípios de práticas do lazer.

Transformações que acreditamos, acontecendo primeiramente dentro da escola, inserida numa sociedade repleta de contradições, dicotomias, distanciamentos, negligências, mas que, alinhada com a valorização cultural e sendo retroalimentada de sua própria prática, ruma em direção à constituição de novas consciências, conseqüentemente nova filosofia que entende que essa

[...] alternativa deve ser encarada enquanto proposta, projeto, mas ao mesmo tempo fincada na realidade, a partir da consideração do lazer como um dos espaços onde o componente lúdico da cultura infantil se manifesta, *espaço esse gerado dialeticamente no processo histórico*, onde se manifestam novos valores, apesar das circunstâncias adversas. (MARCELLINO, 1989, 104)

E, como toda proposta, não podemos deixar de lado a esperança que nos acompanha e que nutre nossos ideais de transformações, de ruptura com o já posto, com o vigente. Urge da raiz utópica a seiva que a alimenta a contínua capacidade de (re)criação humana, que anuncia e denuncia o descaso do presente, mas também trabalha com vistas a uma educação que valoriza a cultura, que constrói na dialética relação entre professor e aluno, perspectivas de um novo fazer pedagógico, tomando princípios das práticas de lazer fundantes na (re)aquisição do prazer da alegria de ensinar.

Referências;

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. (1992) **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editores (1992).

ALENCAR, E. M. L. S. (1990). **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. **Criatividade**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília. (1995b)

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 11. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. *A alegria de Ensinar*. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ARROYO, Miguel G. O. **Ofício de mestre**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hogo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 6ª. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BATISTA NETO, José. **A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica**. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BOURDIE, Pierre. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **O poder simbólico**. Diefel, 1996c.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R (Org.). Pierre Bourdieu. São Paulo : Ática, 1983.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. **Esporte – Estado – Sociedade**. Revista Brasileira de ciências do Esporte, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 69-73, jan. 1989.

_____. **Educação Física escolar e lazer**. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Tecnoprint 1988.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

BRUNS, Heloisa Turini. **O corpo joga, trabalha, dança e festeja**. 1992. 222 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1992.

_____. BRUHNS, Heloísa. O Jogo nas diferentes Práticas Teóricas. *Motrivência*. Ijuí: Ano VIII, n. 09, dez/96.

CANDAU, Vera Maria (1989). **Rumo a uma nova didática**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro : Vozes.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização – questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

CHAVES, I. M. A. **Pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores**. In: TEIXEIRA, M. C. S. e PORTO, M. Do R. S. (Orgs.) *Imagens da cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, 1999.

CARVALHO, C.N. **Lúdico: sujeito proibido de entrar na Escola**. *Motrivência*. Ijuí: Ano VIII, n. 09, dez/96.

CORREIA, Sandra. **Formação continuada: Reflexões e Desafios dos Professores de Educação Física do Ensino Fundamental do 3º e 4º Ciclos da Prefeitura da Cidade do Recife em Parceria com a UFPE**. Recife: Grupo de Pesquisa NIEL-UFPE, 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUNHA, Maria Isabel & Leite, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP : Papirus, 1986.

CURY, C. R. Jamil. Educação e Contradição: **elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DUARTE. N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.- (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FAZENDA, ICA. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papirus; 2001.

FRANÇA, Tereza Luiza de. **Educação para e pelo Lazer**. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. UniJUÍ, 1999. (Coleção Educação Física).

_____. **Lazer e Formação Profissional**. Centro de estudos de Lazer e Recreação – CELAR. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia ocupacional da UFG, v. 8, n. 1, p. 20-33, 2005.

_____. **Educação – corporeidade – lazer: saber da experiência cultural em prelúdio**. 2003. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** – São Paulo, Ed. UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Essa escola chamada vida** – depoimentos ao repórter Ricardo Kotsho. São Paulo: Ática, 1986.

FRIGOTTO G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Educ Realidade. 1993; 18(2): 63-72.

FUSARI, J. C; RIOS, T.A. **Formação continuada dos profissionais do ensino.** Cadernos Cedes. Campinas, Papirus, n. 36, 1995, p. 37-45.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Editora Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

GARCIA, Fátima Morais. **Trabalho docente em Educação Física e prática social: Relações com a concepção capitalista.** Educação física Escolar. Revista Brasileira de ciências do Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 165-178, jan. 2002.

GARDNER, H. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GATTAS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. **Interdisciplinaridade: uma contextualização.** Acta paul. enferm., São Paulo, v. 19, n. 3, set. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

_____. **Concepção dialética da história.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

GUIMARÃES, Gina da Silva. **O ritmo e a repercussão da construção de saberes: olhares e reflexões na práxis educativa de professores de Educação Física em uma Política Pública de Saúde no município do Recife.** 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado.** Madrid, Morata, 1996.

ISAYAMA, H. F. **Recreação e lazer na formação profissional em Educação Física: reflexões sobre o currículo.** In: WERNECK, C. L. G; ISAYAMA, H. F. Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. **O profissional de Educação Física, como intelectual:** atuação no âmbito do lazer. In Marcellino, N.C. (Org.), Formação e desenvolvimento pessoal em esporte e lazer. Campinas: Papirus.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KOHL, Henrique. ***Gingado na prática pedagógica: expressões lúdicas no quefazer da educação física***. Recife: UFPE, 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

KOSIK, Karel.(1976). **Dialética do concreto**. RJ: Paz e Terra.

KUENZER. A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, N.S.C. (Org). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo. Cortez Editora.

LEO MAAR, Wolfgang. **À Guisa de Introdução: Theodor Adorno e a experiência formativa**. In.: ADORNO, T.W. ***Educação e Emancipação***. São Paulo: Paz e Terra,1995.

LUDKE, M., ANDRÉ M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis; (RJ): Vozes; 2000.

MACEDO. M. R. S. **Etnopesquisa-crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro: Editora 2006.

MAHEU, Cristina. Eclipse do lúdico. In: MAHEU, Cristina (Org). **Educação ludicidade: ensaios 04**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papyrus. 1987.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 7ª Ed. 1989.

_____. **Lazer e educação e Educação Física**. Ijuí: Ed: Unijuí. 2003.

MELO, Marcelo Soares Tavares. **O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física**. Recife: EDUPE, 2003.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. **A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho**. São Paulo, 2000. Tese Doutorado - Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, São Paulo: 1999.

MELO, V. A. **lazer: intervenção e conhecimento**. In: I Congresso Regional Sudeste do CBCE. Anais. Campinas.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** HUCITEC-ABRASCO, São Paulo: 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** SP: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio et al. **Vidas de professores.** 2ª. Ed., Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 2000

PACHECO, R. T. B. **A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas,** In (Org) PADILHA, V. *Dialética do lazer.*Ed: Cortez. São paulo, 2006.

PALAFIX, G. H. M.; Terra, D. V.; Pirolo, A. L. **Educação Física: uma abordagem histórico-cultural da educação.** Revista da Educação Física/UEM, 8(1): 3-9, 1997.

PARO, V. H. **Lazer e Trabalho: transformações socioculturais.** In: ENAREL, 2003, Santo André, SP. XV ENAREL: coletânea. Santo André: Prefeitura de Santo André e SESC.

PEREIRA, Lúcia. **Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos olhares e saberes.** In: PORTO, Bernadete (org). *Educação e Ludicidade: Onde acontece?* Salvador: UFBA, Gepel, 2004.

PERRENOUD, P. et al (Orgs.) **Formando Professores Profissionais : quais estratégias ? quais competências?** Porto Alegre: Artmed: 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIRES, E. F. **O fenômeno da ludicidade no jogo crítico e criativo da vida de professores pesquisadores em corporeidade.** Natal, 2002. Tese de doutorado apresentado ao PPGED da UFRN, Natal, 2002.

POLATO, T. H. Peres. **Reflexões sobre o Lazer: contribuições da ontologia do ser social.** Licere, Belo Horizonte: Centro de estudos de Lazer e Recreação – CELAR. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia ocupacional da UFG, v. 7, n. 1, p.54-64, 2004.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola a escola necessária.** São Paulo: Cortez, 1987.

RUNCO, M. **Personal creativity and culture.** In: LAU, S.; HUI, A. N. N.; NG, G. Y. *Creativity: when East meets West.* Singapore: World Scientific Publishing Company, 2004.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 241 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO JA. S. **Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade**. In: Severino AJ, Sá JM, organizadores. Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Cortez; 2000

SILVA, F. Mônica. **Do prazer de brincar ao prazer de aprender**. *Motrivência*. Ijuí: Ano VIII, n. 09, dez/96.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular: ¿¿ quê??**: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessário ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

_____. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao Cargo de Professor Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

_____. **Pedagogia da revolução**: subsídios. Recife: Bagaço, 2004.

SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça(1999). **Saber e o fazer pedagógicos - A Educação Física como componente curricular...? isso é história ! uma reflexão acerca do saber e do fazer**. Recife, PE : EDUPE.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** São Paulo: Centauro, 2001,

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, ESCOBAR, Micheli Ortega, FRANÇA, Tereza Luiza de. **Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de Educação Física & Esporte**. In : Revista Motrivivência Educação Física teoria & prática. Ano 07, nº. 08 – Dez/,1995

_____. **Concepções de aulas abertas em Educação Física: discussão de pressupostos em relação a fins e objetivos à luz da realidade brasileira**. In: Revista Motrivivência,, Vol. 6, N. 4, Jun. (1993).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WERNECK. C.L.G. **Recreação e Lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física**. In: WERNECK, C. L. G; ISAYAMA. H. F. Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica.

WLRA. **Carta Internacional de Educação para o lazer**. Disponível em : http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibe1asp?cod_noticia=195

VAGO, T. M. **Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser**. In: GOELLNER. S. V (Org) Educação Física / Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. Anais II Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Niterói: Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 19997.

VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1990.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANETTI, Renata. **Educação para a emancipação**. Scielo – Educação, 2004. www.scielo.com

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. EDUCA:Lisboa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Orientadora: Prof^a Dr^a Tereza Luiza de França
Mestrando: Marcos André Nunes Costa**

Termo de Autorização

Eu, _____,
Professor (a) da Escola Municipal _____,
afirmo que estou esclarecido, consciente e de pleno acordo para autorizar o Professor Marcos André Nunes Costa, Mestrando do programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, a gravar, descrever, analisar, interpretar e tornar públicas minhas palavras, resultantes da entrevista narrativa, a qual visa obter dados concernentes à pesquisa para conclusão da dissertação de Mestrado **O (re)encantar da prática pedagógica por princípios de práticas de lazer**. Conforme acordo entre pesquisadora e pesquisada, minha identidade será preservada.

Recife, ____ de _____ de _____.

Assinatura

ANEXO 2**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA****Orientadora: Prof^a Dr^a Tereza Luiza de França****Mestrando: Marcos André Nunes Costa****Termo de Autorização**

Eu, _____,
Professor (a) da Escola Municipal _____,
venho através desta autorizar o Professor Mestrando Marcos André Nunes Costa, da UFPE, a utilizar minhas(s) fotografia(s), tirada(s) na realização da pesquisa para conclusão da dissertação **O (re)encantar da prática pedagógica por princípios de práticas de lazer**, na qual a(s) utilizará como dado(s) para estudos de fins científicos. Estando ciente da minha colaboração, eu cedo os direitos de uso destas imagens.

Recife, ____ de _____ de _____.

Assinatura

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA
 Mestrando: Prof^o. Marcos André Nunes Costa
 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tereza Luiza de França

TEXTO-NORTEADOR PARA ENTREVISTA NARRATIVA

Os clarins ditam o tom das ações e anunciam que é chegada a hora do bloco sair na rua e dialogar para contribuição do avanço de estudos do fazer pedagógico na perspectiva crítica, cúmplice da educação como ato político, formadora de sujeitos históricos para a cidadania. Na reflexão da prática pedagógica (re)encantada, da relação professor-aluno, do trato com conhecimento, da prática cotidiana real, se possível encontrar possibilidades de *como* fazer.

Dialogar como a educação vem sendo tratada em seu mais tradicional local de germinação a escola, sem deixar de considerar, claro, os outros locais e momentos²⁵ onde o ato educativo se faz presente através da relação entre os seres humanos. Ato este, compreendido nos vários processos de transmissão cultural, englobando, desta forma, toda relação pedagógica.

Relações estas, entendidas em todos os momentos onde haja o encontro do ser humano com o outro e consigo mesmo. Momentos eternos e significativos em sua efemeridade inerente aos tempos modernos. proporcionadores, dentro de cada um, o desabrochar de sentimentos, (re)conhecimentos, (re)elaborações. Momentos de prazer, de lazer e ludicidade²⁶.

Momentos-encontros educativos entendidos de maneira mais ampla, onde a educação é potencializadora de transformações recriadoras de culturas, estimulando o desenvolvimento de sujeitos históricos críticos e criativos. Encontros permeados pelos princípios de práticas de lazer que possibilitam o cultivo de valores questionadores de situações e formadores de atores capazes de intervir nas transformações da sociedade. Estimulados pelas vivências do (re)encanto educativo que possibilitem o desenvolvimento pessoal e social no contato face a face, no estímulo à sensibilidade e nas variadas percepções e informações que a sua vivência proporciona. Momentos recheados de prazer, satisfação, com alegria de criança, (des)compromissado e de livre adesão.

No ritmo desse enredo é que dançamos no compasso das notas da concepção de educação relacionada, dialeticamente, com o lazer, entendido como práticas sociais que pressupõem a formação do homem integral. Nesse entendimento visualizamos a educação para e pelo lazer, prática educativa, promotora da formação humana em totalidade.

²⁵ Educação que tanto pode ser realizada nas escolas como nas casas, nas ruas, nas fábricas, nos sítios, nos movimentos sociais e políticos.

²⁶ Segundo França (2000) é, a expressão e a manifestação do lúdico, encerrando forte carga de subjetividade, componente da cultura vivida numa dimensão plena para encontros e reencontros de humanização.

Esse abre alas reconhece e aproveita as próprias contradições, obstáculos limitantes e possíveis equívocos inerentes ao processo de busca de implementação de propostas, para fazermos reflexões que tem na dialética da práxis com os princípios de práticas de lazer sua fundamentação, visualizando possíveis avanços.

Acreditamos ser, através do aprofundamento dessas questões, possível elaborar a práxis social no cotidiano escolar. Um exercício de leitura que supere os limites de pensar a prática pedagógica descolada do real, ou seja, como algo que pré-fabricado mecanicamente. É, sobretudo, optar por caminhos que apontem rumos significativos, para elaboração e desenvolvimento de novas aprendizagens sociais.

Os escritos das linhas e entrelinhas costuram o pensamento formador do universo de investigação, tornando possível o dialogar do nosso objeto lapidado pelos princípios de práticas de lazer presentes na prática pedagógica dos professores na busca do seu (re)encantamento.

E, finalmente, porém, não menos importante, o aflorar da discussão a cerca dos princípios das práticas de lazer articulados com os saberes docentes, materializados na prática pedagógica. Conscientes também, que ao longo de todo o processo conta-se com a presença do lazer mediando e articulando o diálogo dos saberes da educação fundamental.

A partir do que conversamos, você acha que é possível (re)encantar a prática pedagógica por princípios das práticas de lazer?