

O CONCEITO DE LAZER NAS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR-O DITO E O NÃO DITO¹

Nelson Carvalho Marcellino, Coordenador - Grupo de pesquisa Lazer e Educação-CNPQ
Professor da Faculdade de Educação Física da UNIMEP e pesquisador do CNPQ

1.PONTO DE PARTIDA:

Tendo como problema os enfoques e perspectivas teóricas do lazer subjacentes às concepções pedagógicas da Educação Física Escolar, esta pesquisa se propõe a efetuar um trabalho de investigação sobre as implicações das diversas concepções e tendências pedagógicas da Educação Física Escolar, na perspectiva do entendimento dos conceitos de lazer presentes na produção científica da área.

Portanto, o ponto de partida deveria ser as concepções e tendências pedagógicas da Educação Física Escolar. Para tanto o Projeto de pesquisa previa como ponto de partida para a análise das questões colocadas, que permitiriam alcançar os objetivos propostos, um quadro configurativo das distintas tendências e concepções pedagógicas da Educação Física. Nesse sentido lançou mão dos estudos do Professor Lino Castellani Filho, membro do Grupo de Pesquisa “Lazer e Educação”, da Faculdade de Educação Física, da Unicamp, relativos ao assunto, na época, ainda não publicados.

Antes de completarmos a análise bibliográfica, tivemos de efetuar todo um trabalho de reflexão, coletivo, envolvendo todo o Grupo de Pesquisa já referido, relativo ao próprio quadro que permitiu a realização dos estudos.

Referindo-se a livros e artigos, em sua maioria publicados a partir da segunda metade da década de 80, o Prof. Lino Castellani Filho(1988: 65), alude a um quadro teórico da Educação Física, por ele denominado de Teorias da Educação Física, onde localiza concepções pedagógicas, que relacionadas à questão da metodologia do ensino, agrupa em “não propositivas”- que têm em comum a abordagem da Educação Física escolar, sem o estabelecimento de metodologias de ensino- e “propositivas”, localizando dentre estas últimas, as que ele denomina de “não sistematizadas”- que também não sistematizam metodologicamente a configuração de Educação Física escolar que apontam - e “sistematizadas”, que embora não seja explicitado no texto, pode-se depreender da sua leitura, que sistematizam em termos metodológicos sua ação pedagógica.

Nessas suas considerações, o Prof. Lino procura agrupar as concepções pedagógicas especificadas no parágrafo anterior, utilizando as expressões “abordagens”, “concepções” e “eixos paradigmáticos”, sem estabelecer a diferenciação entre essas denominações. Assim, distingue entre as não propositivas, as abordagens Fenomenológica, Sociológica e Cultural, colocando como representantes, os Professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira, para a primeira, o Professor Mauro Betti, para a segunda, e o Professor Jocimar Daólio, para a terceira, caracterizando, como derivada dessa última, logo em seguida, a concepção Plural, integrante do campo das propositivas não sistematizadas. Nesse último campo distingue, ainda, as concepções desenvolvimentista, construtivista e crítico-emancipatória, representadas, respectivamente, pelos Professores Go Tani, João Batista Freire e Elenor Kunz. Finalmente, coloca entre as propositivas sistematizadas a do eixo paradigmático da aptidão física, e a concepção crítico-superadora. Quanto à primeira, embora remeta o leitor a uma bibliografia sobre o assunto, não distingue, no texto, seus representantes, nem tampouco a natureza das suas proposições sistematizadas. Com relação à segunda, vincula-a ao Materialismo Histórico Dialético e às teorias críticas da educação; coloca a concepção histórico crítica como ponto de partida; entende-a como disciplina pedagógica relativa à Cultura Corporal, constituída por temas como jogo, ginástica, dança, esporte, distinguindo sua diferença, com relação às demais, na forma proposta de tratamento pedagógico desses conteúdos; propõe uma estrutura de Ciclos para o processo de escolarização, e estabelece como os seus dois últimos pontos: a defesa da Diretividade Pedagógica, e o entendimento privilegiado da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Na sua tentativa de classificação, o Professor Lino utiliza, indistintamente, denominações relativas a métodos de investigação (Fenomenologia, Materialismo Histórico Dialético), concepções ligadas ao ensino aprendizagem (construtivismo, desenvolvimentista), abordagens científicas (Sociológica Cultural-Antropológica, Plural), busca de objetivos (aptidão física), e concepções oriundas de análises próprias da Filosofia da Educação(crítico-emancipatória e crítico-superadora) para nominar as abordagens, concepções ou eixos paradigmáticos, em que são agrupadas as suas “categorias”de análise. Não deixa claro, também, se as abordagens, concepções ou eixos paradigmáticos foram assim denominados por seus autores

¹ Trabalho apresentado, de forma resumida, no 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, aqui colocado em versão integral.

representativos, ou se é a sua interpretação, decorrente de análises por ele efetuadas das “teorias da educação física”, subjacentes à produção acadêmica dos autores..

Tudo isso torna extremamente complexa uma análise que pretende tomar esse quadro configurativo como ponto de partida, uma vez que sua construção leva em conta, como referência inicial, numa única classificação, elementos que não possibilitam comparações, por pertencerem a categorias distintas (processos discursivos, propostas de ensino-aprendizagem, abordagens científicas, categorias da Filosofia da Educação e objetivos a serem alcançados), ainda que as categorias não propositiva e propositiva, e propositiva não sistematizada e sistematizada, sejam passíveis de comparação. No entanto, essas categorias não estão devidamente especificadas, pelo autor, em seu escrito. Referem-se, à metodologia de ensino, mas não é colocado o que se entende por metodologia de ensino, nem o que se entende por sua sistematização. A Metodologia seria o processo de organização do conhecimento no tempo, relacionada a uma Filosofia da Educação, e dessa perspectiva, elegeria e sistematizaria o conjunto de elementos necessários para permitir a transmissão/construção do conhecimento? Ou, Metodologia seria o conjunto de técnicas e estratégias de ação, e sua sistematização seria o detalhamento desses elementos que permitiriam a instrumentalização do conhecimento (produto) a ser “ensinado”? Ao colocar, logo em seguida à concepção de filosofia de educação que fundamenta a proposta da qual participou da elaboração, que classifica como propositiva sistematizada, elenca os conteúdos, sua forma de tratamento, a organização da estrutura necessária, e outros elementos, como a valorização da Diretividade Pedagógica e da Avaliação do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o Prof. Lino não nos oferece os elementos necessários para que possamos compreender, de modo claro, sua concepção do que seria uma metodologia de ensino proposta e sistematizada.

Assim, embora tenha sido extremamente importante como ponto de partida, permitindo que se tomasse contato com diferentes autores, e conseqüentemente, diferentes concepções sobre educação física escolar, e as possíveis relações que possam ser estabelecidas com o objeto da pesquisa (os tratos com o lazer), não é possível estabelecer a análise das propostas dos autores analisados, de acordo com a classificação estabelecida no quadro, no que se refere à metodologia de ensino - propositivas, não propositivas, e dentre as propositivas, sistematizadas e não sistematizadas. Por outro lado, é possível utilizar as auto-denominações de abordagens, estabelecidas pelos próprios autores, quando isso ocorre, sem contando configurar um quadro explicativo, com o estabelecimento de relações comparativas de qualquer natureza. De qualquer forma, como as monografias de base², elaboradas pelos membros do Grupo de Pesquisa Lazer e Educação, partiram do ponto já colocado, para efeito de análise essas “correntes e tendências” passaram a ser denominadas, a partir de agora, quando se estabelece a análise comparativa, da seguinte forma:

Fenomenológica:-Silvino Santin e Wagner Wey Moreira (FEN);Sociológica: - Mauro Betti (SOC);Cultural: - Jocimar Daólio; (CUL);Desenvolvimentista:- Go Tani (DES); Construtivista :- João Batista Freire (COM); Crítico-emancipatória: -Elenor Kunz (CRE);Eixo paradigmático da aptidão física: - diversos autores³, e Crítico-superadora:- diversos autores, cujo pensamento está sintetizado no “Coletivo de Autores”- (CRS)

2. AUTODENOMINAÇÃO E COERÊNCIA METODOLÓGICA:

Os autores CRS se denominam, no Coletivo de Autores, de crítico-superadores, com base no materialismo histórico-dialético, “adotando”, portando a denominação do quadro inicial. O mesmo ocorre com as concepções CRE, DES, este com base da teoria de Galahue. Pode-se perceber durante a análise das obras que todos esses autores mantêm coerência no seu “processo discursivo” com a autodenominação. Já o autor em COM, no decorrer da obra não se autodenomina declaradamente construtivista, porém, deixa claro em seu discurso, que utiliza os conceitos construtivistas no processo educacional. Ele trabalha com autores que falam sobre construtivismo e fundamenta seu discurso nos experimentos de Piaget. Emprega também denominações como: “assimilação”, “acomodação”, “relações entre sujeito e objeto de ação”, “compreensão e explicação dos fenômenos da ação”, referindo-se ao processo cognitivo de desenvolvimento e aprendizagem influenciado por fatores biológicos. E é coerente em seu “processo discursivo”: Ele acredita, assim como Piaget, que o desenvolvimento e aprendizagem dependem de desequilíbrios. Desta forma, quando um aluno passa por uma situação de desequilíbrio é possível a aprendizagem de novos conceitos. Na obra analisada, ele mostra como essas relações se estabelecem no campo da experiência motora, citando diversos exemplos de atividades. Em SOC embora o autor analisado se utilize do referencial teórico da sociologia, não se verifica uma clara autodenominação. O autor de CUL não se autodenomina em termos de processo discursivo, assim como os de FEN, que não se autodenominam, nos textos analisados, “fenomenólogos”, nem se utilizam de qualquer outra denominação.Em CUL, porém o autor coloca que se

² Cada uma das monografias de base elegeu para a análise o autor, ou autores mais representativos da corrente/tendência, bem como sua obra, ou obras, mais importantes.

³ Não será efetuada a comparação uma vez que essa concepção, por suas características próprias, não trata da questão do lazer, objeto deste estudo.

utiliza de uma abordagem cultural para tratar da Educação Física, apoiando-se na antropologia social e utilizando o chamado “olhar antropológico” para ampliar a visão da Educação Física, de uma visão menos técnica para uma visão mais social. Busca uma Educação Física calcada no caráter cultural do corpo e dos conteúdos que desenvolve, afirmando que atuando no corpo estaremos atuando na sociedade em que este corpo está inserido. Dessa forma propõe o que ele chama de Educação Física Plural, ou seja, aquela Educação Física que emprestando da antropologia o princípio da alteridade, considere que todos os alunos apesar de suas diferenças são iguais no direito à prática. Abrange a pluralidade (diversidade) também nos tratos com o conteúdo. Já em FEN, os autores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira, não se autodenominam, nos textos analisados, “fenomenólogos”, nem se utilizam de qualquer outra denominação. Porém, Santin utiliza-se de termos que remetem a esse sistema filosófico e se refere, até mesmo, a uma fenomenologia do lúdico; no entanto, nos textos que foram aqui analisados, os autores não esclareceram o assunto de sua associação a uma linha filosófica específica. Assim sendo, não é possível verificar a coerência entre o processo discursivo dos autores e sua autodenominação, tendo em vista a inexistência desta.

3. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO - PROCESSO EDUCACIONAL - PROCESSO ESCOLAR:

No âmbito do nosso estudo é fundamental a distinção entre a educação sistemática, efetuada sobretudo através da Escola, e a assistemática, que compreende os vários processos de transmissão cultural, englobando dessa forma toda relação pedagógica. Entendemos a relação pedagógica de maneira ampla, tal como foi definida por Gramsci (MARCELLINO, 1983: 33-46), que não a limita “às relações especificamente escolásticas”, mas a distingue “... em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do exército. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (1981:37)

A análise dos textos de autores contemporâneos que se dedicam à reflexão educacional, no Brasil, mostra que grande parte desse esforço tem se dirigido à Escola. Sua eficácia ou não como agente de reprodução ou de mudança é o foco central da discussão. Entretanto esses estudos, quase sempre, relacionam o sistema formal de educação e o processo educativo global, considerando mesmo fundamental essa relação. Assim, para Saviani, “se o estudo de problemas da educação brasileira não, levar em conta o quadro cultural mais amplo, ele terá sido estéril (1980:131).

A maioria dos esforços dos autores analisados nesta pesquisa estão centrados na na Educação formal:

Assim, em CRS, os autores nomeiam apenas a escola e referem-se ao não-formal especialmente quando enunciamos valorização da memória lúdica na comunidade. Já em CUL, o autor faz sua análise especificamente em relação a Educação Física, tratada como Educação Física Escolar, aquela prática institucionalizada que ocorre dentro da escola, mas não nega a existência de um processo de “Educação Corporal Tradicional” anterior a essa Educação Corporal Formal. Em SOC, o autor faz a distinção entre processo educacional e processo escolar da seguinte maneira: ao referir-se ao processo educacional, o autor parte de um conceito de sociedade influenciada por políticas educacionais. Nesse sentido, o próprio autor propõe uma política na qual a Educação Física tem por objetivo o homem em desenvolvimento. Através de uma ação educativa, científica e comprometida politicamente; referindo-se especificamente ao processo escolar, propõe uma intervenção fundamentada em duas variáveis: pedagógico-didáticas e sócio-psicológica, as quais operacionalizam o processo educacional. Em DES, o autor aponta a educação sistemática como base para o desenvolvimento dos padrões motores. Santin, em FEN percebe a existência de uma dimensão lúdica, que aproxima da sensibilidade, do lazer, da infância e da vida primitiva, e que seria um espaço educacional atuante além dos muros das instituições de ensino. O processo escolar, tal como se efetiva, é percebido em sua relação mais estreita à razão, ao trabalho, à lógica da vida adulta, da civilização tecnológica e científica. Moreira, nos textos aqui analisados não trabalha essa questão. Finalmente em COM, o autor cita várias vezes o sistema escolar, entendendo-o como educação sistemática. No que se refere ao processo educacional assistemático, utiliza como referência o termo “cultura infantil”, esta adquirida fora do âmbito escolar, através dos meios de comunicação, nas ruas, com a família e outros.

A consideração do quadro cultural mais amplo, a que se refere SAVIANI está presente em CRS, CUL, SOC e em COM, com bastante ênfase.

4. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, RELAÇÕES COM O “PROCESSO DISCURSIVO” E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

A esfera de atuação abrangida pelo que se denomina, hoje, de Educação Física, é demasiadamente ampla e confusa. Ao analisar a questão Bracht (1989) distingue seu sentido restrito e seu sentido amplo. Para o autor o uso em sentido restrito abrange as atividades pedagógicas relacionadas à temática do movimento corporal, levadas a efeito na instituição escolar; já em sentido amplo, de forma inadequada para Bracht, abrangeria todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, as quais, no seu conjunto,

seriam melhor abarcadas, para o autor, por outros termos.

A análise efetuada neste trabalho nos dá segurança para afirmar que DES trata a educação física em sentido restrito; SOC e CRS, em sentido amplo, bem como FEN, em Santin. Em CUL também percebemos o sentido amplo. Todos os autores dão ênfase ao sentido restrito, objeto principal de seus estudos.

Quanto às relações entre a concepção de educação física escolar com o embasamento teórico, bem como entre a concepção de educação e concepção de educação física, é possível perceber que: Em FEN, nos textos analisados, Moreira não trata de concepções de educação; Santin, por outro lado, dá a entender que a educação deveria resgatar os valores do lúdico, embora não o explicita com clareza. O autor dá a entender que a educação deveria resgatar os valores do lúdico, embora não o explicita com clareza. Nele, essa concepção de educação coloca em relevo valores românticos (volta a uma civilização mais natural, valorização da sensibilidade, oposição entre sensível e racional, entre trabalho e lazer, entre infância e vida adulta), mas como não há uma autodenominação clara, não se pode afirmar uma incoerência entre essa concepção e o processo discursivo do autor. Quanto à concepção de educação física escolar, para Santin ela deve ser a mesma concepção de educação, ou seja, o resgate da ludicidade. Moreira parece concordar com Santin, embora não deixe explícito, pois lamenta a ausência do lúdico nas aulas de Educação Física Escolar. Aqui também se torna inviável estabelecer uma coerência entre concepção de educação física escolar e o processo discursivo dos autores, já que esses não expressam sua pertença a um processo discursivo específico (não se autodenominam). Por sua vez, em CRS, “A Educação é compreendida enquanto prática social, cujos pressupostos teórico-metodológicos traduzidos à luz da Pedagogia tem um caráter crítico-superador, quer dizer, supera a crítica reprodutivista em termos de denunciar, anunciando assim novas alternativas teórico-práticas e concretas da construção da cultura corporal, cujas práticas corporais são pensadas no limiar da escola pública”. Percebe-se coerência com o embasamento teórico. Quanto à concepção de Educação Física escolar está explícita no conceito de Metodologia da Educação Física e no conceito de Educação enquanto prática social: a Metodologia é entendida como uma das formas de apropriação dos conhecimentos da Educação Física onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal, como também o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída (apresentação do livro). Assim, o entendimento sobre Educação Física Escolar está imbricado na concepção de corpo e cultura. Dessa fusão os autores trabalham com a idéia de cultura corporal. Esta se manifesta através do lúdico, do artístico, do agonístico, do estético e de outros aspectos produzidos pela consciência social e vida, do seu mundo e de suas motivações. A Educação Física é então uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada cultura corporal. Nestes termos ela é configurada como tema ou formas de atividades particularmente corporais (jogo, esporte, ginástica, dança e outras formas de expressão) que constituirão seu campo de conhecimentos e conteúdos. A análise de DES não permite perceber as relações entre a concepção de educação física escolar com o embasamento teórico. Dentro de uma abordagem desenvolvimentista, os autores deixam claro que a Educação Física é uma área de conhecimento que objetiva o desenvolvimento de habilidades motoras, visando alcançar determinados padrões fundamentais de movimento, dentro de uma ciência positivista. Por sua vez, a análise de CRE não nos permite elementos para encaminhamento desse assunto. Já em CUL o autor não desenvolve sua concepção de educação, mas apoia-se em Mauss, para dizer que esta ocorre por um processo de imitação por parte das crianças, de atos que obtiveram êxito em pessoas de prestígio e autoridade no grupo social, ressaltando que é esse processo tradicional que transmite gestos, valores, conceitos e comportamentos de pais para filhos, ou de professores para alunos. Há coerência com o embasamento teórico. A Educação Física Escolar é vista como uma prática institucional, que faz parte da cultura humana e que envolve o corpo, tendo a obrigação de situar-se nesse contexto para que esta não ocorra de forma reducionista, e sim considere o homem como sujeito da vida social (1995, p. 42). Em SOC é possível perceber a concepção de educação explicitada pelo autor quando o mesmo relata a abordagem sistêmica, sendo coerente em seu processo discursivo. Embora sem denominação específica o autor propõe uma concepção de Educação Física Escolar baseada em um modelo de polaridade pautado nas tomadas de decisão, sendo esse modelo coerente com o processo discursivo do autor. O autor de COM, em sua obra, defende o que ele mesmo denomina de “educação de corpo inteiro”, ou seja, a educação que valoriza o conteúdo cultural extra-escolar trazido pela criança, somado ao conhecimento escolar, vivenciando-o sem dicotomias. Segundo ele: “A concretude do ensino depende, ao meu ver, de ações práticas que dêem significado ao “dois mais dois” ou ao “Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil”, sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação para autonomia, em democracia e assim por diante.” Na maioria das vezes há coerência com o processo discursivo, porém pode-se fazer ressalvas no que se refere à “construção” de alguns brinquedos e jogos propostos, que foram anteriormente produzidos por adultos, como podemos comprovar nas páginas 45 e 55, da obra analisada. Logo na Introdução, Freire diz que a Educação Física enquanto disciplina do currículo, deveria ser especialista em atividades lúdicas e em cultura infantil. Afirma ainda que: “Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser

desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo” (p. 24). Ele entende também a Educação Física como um não fazer, pois “...Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamento, fazer e não fazer.” (p. 84). Portanto a quase totalidade das concepções de Educação Física analisadas é coerente com o processo discursivo ao qual o autor pertence ou se autodenomina, ficando essa coerência explicitada em CRS, CUL, SOC, DES, e COM.

5. ABORDAGENS DO LAZER - DIRETA OU INDIRETA

Ao tratarmos dos estudos do lazer é preciso, de início, fazermos uma distinção entre abordagem diretas e indiretas. A abordagem indireta do lazer verifica-se, pelo menos, em duas situações: a primeira, quando o foco principal de análise é um de seus conteúdos culturais, ou seja, ao analisar as atividades artísticas ou as práticas físico esportivas, por exemplo, os autores freqüentemente abordam conteúdos ou situações de lazer; a segunda, quando o foco principal de análise é marcadamente caracterizado por componentes de obrigação, como por exemplo as relações familiares, o trabalho escolar e, sobretudo, o profissional (MARCELLINO, 1998:19-20). A abordagem direta do lazer verifica-se quando ele é focado com base na sua especificidade (MARCELLINO (Org.) 1995:14).

A análise dos autores das diversas tendências permite afirmar que o tratamento das questões relativas ao lazer se dá de modo indireto, na sua totalidade, privilegiadamente a partir dos conteúdos culturais físico-esportivos. Nenhum dos autores conceitua lazer. Alguns autores fazem a utilização de termos correlatos ao lazer, como por exemplo jogo, ludicidade, etc, a grande maioria não deixando clara também a conceituação desses termos.

Em CRS aborda-se o lazer quando fala da expressão corporal (jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismos, contorcionismos, mímica e outros), ou seja nos conteúdos culturais (físico-esportivos), e ao tratar da Educação Física como possuidora de um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer. Pode-se dizer que a abordagem do lazer é feita de modo implícito e explícito. Os autores nem sempre nomeiam explicitamente a palavra lazer; entretanto deixam pistas para que o leitor observe que o lazer, assim como os demais temas, deve fazer parte das discussões sobre os grandes problemas sócio-políticos, assim como o é das discussões das relações de trabalho. Utiliza expressões implícitas (jogos, danças, lúdico, ginásticas, acrobacias, mímica, lutas, esportes, etc). As palavras são tratadas de forma análoga e sem nenhuma preocupação com definições entre lazer e lúdico, tão pouco entre lazer e divertimento e lazer e recreação. O jogo é compreendido como: “(...) uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar imaginariamente a realidade e o presente” (p. 65-66). São enfatizados os aspectos de transgressão da ordem vigente que o jogo carrega em suas regras, códigos e normas de socialização. O jogo deve possibilitar o exercício do pensamento, estimulando a aventura, o acaso, a fantasia, a crítica e a rebeldia crítica. Já para CRE a abordagem se dá através dos conteúdos culturais do lazer e com o campo das obrigações escolares. Nesse sentido, o autor afirma que a concepção tradicional de Educação Física, além da especialização, do seleção dos alunos nas aulas em fortes e fracos e da limitação da capacidade crítica dos alunos em relação ao seu Mundo do Movimento, reforça fora do contexto escolar as características observadas nas aulas de Educação Física, influenciando, por consequência, o lazer, perdendo gradativamente o interesse pela prática esportiva, reduzindo cada vez mais as suas atividades de lazer e tempo livre, a atividades passivas e no ambiente do lar (1991, p. 57). A questão do lazer é abordada de forma implícita. Refere-se implicitamente ao termo lazer através das noções de jogo, brincadeira e atividades lúdicas, elementos da cultura das crianças, de seu Mundo Vivido, seu Mundo de Movimento. Não aparece na obra do autor um conceito definindo o termo lazer. Também em CUL a abordagem se dá através dos seus conteúdos culturais, mais especificamente os conteúdos físico-esportivos, preocupando-se o autor, com a dimensão extra escolar que os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física podem assumir, principalmente nos momentos de lazer (1997, p. 64, 82, 95). O autor aborda o lazer de forma explícita. Utiliza-se de expressões como: atividades físicas de lazer e horas de lazer. A abordagem indireta, relacionada aos conteúdos culturais do lazer, com maior ênfase nos conteúdos físico-esportivos, também está presente em SOC. Além disso há a menção dos termos : brinquedo, folguedo, jogo, ludicidade. Em FEN, Moreira, nos textos analisados, não trata esse assunto. Já os textos de Santin aqui tratados permitem afirmar que esse autor trata do lazer a partir de uma abordagem indireta, definindo o lazer tanto por oposição ao campo das obrigações (e mais especificamente ao trabalho), quanto pela eleição de um conteúdo específico (enfatizando especialmente os conteúdos artísticos, os físicos e os manuais; os conteúdos intelectuais, pelo seu componente de racionalidade, não são tratados pelo autor como lazer mas, em geral, como componentes da civilização científica, tecnológica e do trabalho). Santin trata do lazer de forma explícita; Moreira, nos textos analisados, não chega a trabalhar esse assunto de maneira mais aprofundada. Moreira prefere o termo “lúdico”, enquanto Santin usa, indiscriminadamente

“lúdico”, “lazer”, “brinquedo”, “brincadeira”, “jogo”. Moreira, nos textos analisados, não define o que entende por “lúdico”. Já Santin define os termos utilizados, em várias ocasiões, embora faça uso efetivo dessas expressões como sinônimos. E ainda: *brincar significa simplesmente brincar* [SANTIN, 1990: p. 104] ou *o brinquedo é uma simbologia, uma linguagem, um modo de ser* [SANTIN, 1996: p. 19]. Os autores de DES não consideram o lazer como um campo das não obrigações; entretanto consideram, mesmo que não explicitando como conteúdo cultural, os interesses físico-esportivos. Os autores tratam o lazer de forma implícita e explícita e, por uma única vez, citam a palavra lazer, porém sem contextualizá-la ou discutí-la. As expressões como jogo, brinquedo, brincadeira, etc, são mais utilizadas para exemplificar atividades do próprio conteúdo da Educação Física. Eles não consideram o espaço extra aula, muito menos o extra escolar. Essas atividades cumprem uma função instrumental na abordagem em questão. Também em COM o autor aborda através do conteúdo cultural físico-esportivo, de forma implícita. O autor não se refere ao lazer; apenas utiliza os termos jogo, brincadeira, brinquedo, lúdico e faz de conta. O autor de CRE faz uso de expressões como atividades lúdicas, jogo e brincadeira, enquanto elementos da cultura das crianças, de seu Mundo Vivido, de seu Mundo do Movimento. Não as conceitua. Em relação ao jogo utiliza a classificação de Piaget (jogo de exercício, simbólico e de regra). Mas apesar de não apresentar uma definição, fica claro o entendimento do autor sobre estes termos no livro analisado. Como exemplo, ver páginas 40, 68 e 69.

6. TRATAMENTO DO LAZER :

O tratamento do lazer de forma não reducionista ou generalista deve considerá-lo não apenas como atividade, mas como manifestação humana, com determinadas características de tempo (“livre” ou “disponível”), e de atitude (possibilidade de adesão, prazer propiciado e condições de descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social), de modo não isolado nessa ou naquela atividade, mas relacionado com as outras esferas de atuação humana (Trabalho, Escola, Família, etc.), nos seus três gêneros (praticar, assistir, conhecer), nos seus vários conteúdos (artísticos, físico-esportivos, sociais, manuais, sociais, intelectuais e turísticos), e nos seus três níveis (elementar, caracterizado pelo conformismo, médio, caracterizado pela criticidade, e superior, caracterizado pela criatividade).

Em FEN os autores não esclarecem sua compreensão do trabalho pedagógico, não sugerindo que a vivência do lazer propicie uma superação de níveis (desde os níveis em que os sujeitos se encontram até níveis superiores de criatividade/inventividade). Não tratam de lazer como descanso, nem como divertimento, embora Santin chegue a afirmar que brincar significa sentir-se feliz [SANTIN, 1990: p. 27]. Santin não chega a analisar as relações entre o lazer, a escola e o processo educativo, enquanto Moreira apenas lamenta a ausência de ludicidade nas aulas, especialmente nas de educação física. Em síntese, Moreira não chega a tratar, nos textos aqui analisados, da questão do lazer. Santin, por outro lado, trata o lazer de maneira explícita, utilizando várias expressões que considera sinônimas (lúdico, brinquedo, brincadeira, jogo) e reduzindo as atividades de lazer àquelas em que predomina especialmente a sensibilidade (por oposição à razão) e que se opõem ao trabalho (qualquer tipo de trabalho). Com isso, extrapola o lazer (lúdico, jogo, brinquedo) para todas as atividades relacionadas às esferas sensível-afetiva e instintiva. O lúdico torna-se uma *tábua de salvação* [SANTIN, 1990: p. 25], uma maneira de *resgatar o humano do homem na sociedade industrial* [SANTIN, 1996: p. 15]. Em CRE, como já foi dito, os autores abordam a educação Física de forma ampla e articulada de tal forma que consideram a Educação a educação Física como um campo de conhecimento/informação conectado com o esporte-lazer, o esporte-espetáculo, esporte-lazer-trabalho, mídia, corpo-cultura corporal-esporte-lazer. Esses aspectos são colocados impondo-se a necessidade de questionar a mercadorização do esporte-espetáculo e o esporte-lazer, e tudo isso considerando as relações participação-contemplação, atividade-passividade. O autor analisado em CRE trata exclusivamente a atividade física enquanto prática, não enfocando suas possibilidades enquanto espetáculo ou campo de conhecimento/informação. Os autores de DES, não consideram as atividades físicas como práticas humanas em suas possibilidades enquanto campo do conhecimento, a não ser meramente vivencial. Também em COM há ênfase da prática enquanto os campos de conhecimento/informação são tratados de maneira implícita. Em CUL e SOC não foram observados reducionismos.

Um dos temas sempre presente nas discussões que envolvem o lazer, diz respeito à distinção entre a prática e o consumo. É comum o alerta sobre os riscos do consumismo e, por outro lado, a lamentação pela perda de oportunidades, sempre crescente, pelo desenvolvimento “prático” de atividades culturais. Não podemos negar que as condições sociais são bem mais favoráveis ao consumo do que a criação cultural. Porém, a questão precisa ser examinada com cuidado para que não se reduza a constatações simplistas. A distinção entre a prática e o consumo é acompanhada, via de regras, por juízos de valor. À apologia da prática, freqüentemente colocada, opõe-se os perigos da passividade do consumo. No entanto, em se considerando as atividades de lazer, o que seriam atividade e a passividade? Todo o “assistir”, todo o consumo, pertenceria ao campo da passividade? Então seria preferível executar uma harmonia primária a tomar contato com obras musicais mais elaboradas, indo a um concerto ou ouvindo uma gravação? Ou jogar uma “pelada”, ao invés de ir a uma sessão de cinema de arte? O sociólogo francês Joffre Dumazedier procura estabelecer que, em si mesmo, a atividade de lazer não é ativa ou

passiva, e que esta distinção é dependente da atitude que o indivíduo assume. Assim, tanto a prática como o consumo, poderão ser ativos ou passivos, dependendo de níveis de participação da pessoa envolvida, níveis esses que Dumazedier classifica em elementar ou conformista, médio ou crítico e superior ou inventivo. Na tentativa de definir o espectador ativo, o sociólogo arrola como características a seletividade, a sensibilidade, a compreensão, a apreciação e a explicação - é preciso reunir todas as suas possibilidades racionais e da sensibilidade para interpretar e recriar o objeto “do consumo”. É preciso ponderar, no entanto que as barreiras sócio-econômicas e o baixo nível educacional cria todo um clima favorável para a indústria cultural. Assim, não podemos deixar de considerar as questões colocadas quanto ao consumo puro e simples de bens culturais. Por outro lado, é importante reconhecer que o valor cultural de uma atividade está ligado, fundamentalmente ao nível alcançado, seja na prática, seja no consumo. Isso não significa negar a importância ao estímulo para a prática do lazer como criação cultural. Esse aspecto não pode deixar de ser considerado, principalmente se levarmos em conta o caráter de desenvolvimento do lazer. Entretanto, a simples prática não significa participação, assim como nem todo “consumo” corresponde necessariamente à participação (MARCELLINO, 15.08.87).

Os autores analisados em CRS, DES, CUL e SOC não dão a entender que consideram a prática “ativa”, enquanto o assistir e o conhecer “passivos”. O autor de CRE não faz referência explícita sobre essa questão, mas dá a entender isto quando afirma que os constantes insucessos esportivos e descontentamentos com a Educação Física têm contribuído para que os alunos gradativamente também percam “o interesse pela prática esportiva fora do contexto escolar, reduzindo assim, cada vez mais, as suas atividades de lazer e de tempo livre, a atividades passivas e no ambiente do lar”(1994, p. 57). Em outra passagem do texto afirma que para os alunos menos hábeis em relação à prática esportiva “a solução na maioria das vezes é a passividade dos jogos eletrônicos ou dos programas de televisão”(ibid., p. 58). Em FEN os textos analisados não permitem afirmar que seus autores enfatizem as atividades práticas em detrimento das possibilidades de espetáculo e conhecimento/informação. Nenhum deles trata da distinção entre atividade e passividade na vivência do lazer, O autor de COM não trata do assunto.

Quando se trata do lazer é preciso considerá-lo concretamente, historicamente situado, e não de uma perspectiva idealista, colocando-o apenas como uma forma de sentir descontextualizada, sem considerar as circunstâncias que cercam o seu desenvolvimento.

Os autores de CRS não abordam o assunto descontextualizado, já que tratam o lúdico como forma de buscar instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer. O mesmo ocorre em CUL e COM. Já em CRS, o autor reduz lazer a atividades determinadas. Ele não realiza uma discussão à respeito do lazer contextualizando-o em relação a tempo, atitude, gêneros, níveis e relação com outras áreas de atuação humana. Não foi possível detectar, com clareza, a abordagem dessa questão em SOC e em FEN, e os autores de DES nem consideram o lazer.

A quase totalidade dos autores considera que os alunos são portadores de uma cultura (inclusive corporal, do movimento), e que o trabalho pedagógico deve partir do nível em que se encontram (mesmo que seja conformista), procurando atingir níveis críticos (fica na criticidade) e criativos(supera a criticidade pela criatividade). Essa consideração pode ser observada em SOC. Em CRS, os autores trabalham com a idéia de cultura corporal que se manifesta através do lúdico, do artístico, do agonístico, do estético e de outros aspectos produzidos pela consciência social e pelas “significações objetivas “ com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. Com base em Leontiev, os autores explicitam que o homem se apropria da cultura corporal dispondo de sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético e outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência pessoal (social) ou “significações objetivas”, A partir dessas significações o homem desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as “significações” com a realidade de suas próprias motivações (p. 62).Em CRE, o autor considera que os alunos são portadores de uma cultura do movimento e que o trabalho pedagógico deve partir do nível em que se encontram procurando levar o aluno a se relacionar não apenas com a prática do movimento na educação Física, mas também refletir sobre as relações sócio-políticas e os condicionantes históricos e culturais do esporte e do movimento humano em geral, possibilitando desenvolver, através da integração do “pensar e fazer”, outras funções como a criativa, a comunicativa, a explorativa, entre outras, do movimento. Para o autor de CUL, o professor deve ensinar e desenvolver inicialmente uma base motora necessária para a prática de atividades mais complexas como é o caso da dança, esportes, etc, enfatizando a exploração e a descoberta de novos movimentos, através de execuções e ritmos variados, buscando o pleno domínio do corpo com ou sem elementos, onde os alunos após desenvolverem essa base motora, além de praticarem os conteúdos da cultura corporal, sejam capazes também de apreciá-los, criticá-los e principalmente transformá-los, participando deles com autonomia (1997, p. 64-65). Também em COM o autor considera que seus alunos (crianças) são portadores de uma cultura. Em relação ao trabalho pedagógico, utiliza o conceito de (zona de desenvolvimento proximal) de Vygotsky, que segundo o autor analisado, esta teoria entende que as crianças devam receber “pistas” para os seus problemas e não as respostas prontas. Utiliza, também, o conceito de Piaget ao que se refere ao desequilíbrio, ou seja, depois de aprendido um conceito ou tarefa, o professor passa a outro conceito com a intenção de provocar um

novo desequilíbrio, provocando assim elevar o nível cognitivo, partindo para níveis mais críticos e criativos, sem fazer uso destes termos. Entretanto os autores de DES não consideram cultura num sentido mais amplo. E, como já foi dito anteriormente, em FEN os autores não esclarecem sua compreensão do trabalho pedagógico

7. O CONCEITO DE LAZER E O “PROCESSO DISCURSIVO” ADOTADO PELOS AUTORES

Embora reconhecendo a especificidade do lazer, tenho optado, em meus estudos, em em minha atuação, por seu entendimento não “em si mesmo”, ou de forma isolada, nessa ou naquela atividade(o que chamo de “especificidade abstrata”), mas como um componente da cultura historicamente situada (o que considero “especificidade concreta”).

O entendimento do lazer apenas em sua “especificidade abstrata” está ligado às concepções “funcionalistas”, em suas várias nuances (moralista, romântica, compensatória, utilitarista), contribuindo para reforçar, ainda mais, uma ação que colabora para a manutenção do status quo, uma vez que, entre outros aspectos, não leva em conta o contexto mais amplo e, assim, deixa de considerar para a sua prática o que caracterizo como o “todo inibidor”: conjunto de aspectos que, tendo como pano de fundo a questão econômica, provoca as desigualdades, quantitativas e qualitativas na apropriação do “tempo livre”. A “especificidade concreta”do lazer, considerado em sua manifestação na sociedade atual, é colocada como reivindicação social.(...) O lazer é visto como fruto da sociedade urbano industrial e, dialeticamente, incide sobre ela, como gerador de novos valores que a contestam. Isso não quer dizer que o lúdico e o prazer não possam manifestar-se em outros “tempos”. Muito pelo contrário. O lazer é entendido como “especificidade concreta”, e, na sua especificidade, com possibilidades de gerar valores que ampliem o universo das manifestações do brinqueado, do jogo, da festa, da recreação, para além do próprio lazer”. Em síntese, a consideração da “especificidade concreta”do lazer deverá levar em conta: o seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que envolve, os valores que propicia, a consideração dos seus aspectos educativos-educação para e pelo lazer-, as suas possibilidades como instrumento de mobilização e de participação cultural, e as barreiras socioculturais verificadas para o seu efetivo exercício, tanto intraclasses como interclasses sociais(faixa etária, gênero, estereótipos, etc.)

A análise efetuada constatou que, em CRS, o livro trata de lazer nas entrelinhas, uma vez que aborda conteúdos/conhecimentos, cuja prática se dá num tempo objetivo do trabalho, fora da escola. Além disso, como o livro problematiza, principalmente o jogo e a dança, subentende-se essas formas de expressão corporal enquanto linguagens dotadas de fortes componentes de criatividade, liberdade e autonomia, possuindo fortes afinidades com o lazer. Não trabalha, como já foi dito, o lazer de forma explícita, porém implicitamente. Nos conteúdos, já aludidos estão subjacentes a idéia de educação para e pelo lazer, na medida em que a crítica e a criatividade, a autonomia, a liberdade, a democracia apresentam-se como pressupostos ontológicos da cultura corporal que deve ser experienciada de forma não acabada e pasteurizada, fugindo dos conhecimentos estanques e receituários a serem copiados e seguidos nas escolas. O conceito de lazer está contemplado nas entrelinhas do conceito de jogo e está de acordo com o processo discursivo adotado e denominado pelos autores. Já em CRS, CUL, SOC, DES e COM, os autores não emitem nenhum conceito de lazer, prejudicando, assim a análise desse assunto, da coerência com o “processo discursivo”. Também em FEN nenhum dos autores, nos textos analisados, emitiu um conceito de lazer. Santin prefere o termo “lúdico”, ora associando-o, como vimos, à sensibilidade, à infância, à vida primitiva, ora opondo-o ao trabalho, à vida adulta, à racionalidade, à ciência e à tecnologia, ora, ainda, recusando-se a qualquer definição. Porém, como nos textos analisados Santin não chega realmente a autodenominar-se fenomenológico, não podemos afirmar que haja incoerência entre seu processo discursivo e suas concepções acerca do lazer (compreendido na expressão “lúdico”).

8. DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA:

Em seu sentido lógico, Dicotomia deve ser entendida como divisão de um conceito, em dois outros, em geral contrários, que lhe esgotam a extensão. Assim se considerarmos o termo com relação a outros dois, Teoria e Prática, estabeleceremos uma cisão, que se apresenta como antagonica, muitas vezes, e que não deveria sê-lo, pelo próprio significado de cada um deles. Isso se dá, em parte, pelo entendimento do “senso comum” que se verifica quanto aos conceitos de “Teoria e Prática”, verbalizados em expressões do tipo “na prática a teoria é outra”, ou “ele é um homem visivelmente teórico”, ou “prático”, etc.

Em geral, se entende Teoria, como uma especulação, ou como “discurso vazio”, desvinculado da realidade vivida no concreto. Em geral, se entende Prática, como uso, experiência desvinculada da Teoria, o que a transforma, via de regra, em tarefa, ou ação desprovida de sentido.

Quando o termo Prática é ligado à Educação Física, a dicotomia Teoria/Prática, se revela, ainda mais intensa, e ainda mais cercada por “mal entendidos”, por uma série de fatores. Um deles é a tendência a se associar a Prática da Educação Física à prática de alguma modalidade de atividade corporal, ou seja, como exercício, uso, experiência, vivência, o que torna a relação com a Teoria, extremamente complicada, uma vez

que o conceito de Prática fica ainda mais restrito.

Se entendermos Teoria como conjunto de conhecimentos, não ingênuos, que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar e unificar um dado domínio de problemas que se oferecem à atividade prática; e Prática como saber provindo da experiência, e ao mesmo tempo aplicação da teoria, poderíamos, ao invés de sua dicotomia, chegarmos a um conceito que não lhes esgotasse a extensão, ou seja, a uma unidade, que não pode e não deve ser entendida como unificação, no que se chama de “praxis”.

Tradicionalmente, o que se denomina de profissional de Educação Física, vem trabalhando, ou melhor, “prestando serviços, na área do lazer, exercendo atividade profissional, desde o início do século. A inclusão da disciplina no currículo oficial dos cursos de Educação Física, no Brasil, dá-se em 1962. As primeiras pesquisas na área começam a ser produzidas, de modo mais efetivo, no âmbito da Educação Física, somente a partir da década de 80. Desconhecendo a Teoria do Lazer, o profissional de Educação Física que atua nessa área, além de confundir a prática do lazer, com a prática profissional que o lazer requer, não estabelece uma prática, mas sim um “tarefismo”. Isso pode ser verificado, ainda hoje, em muitas Escolas ditas de nível superior, onde as aulas de Recreação/Lazer, no currículo de Educação Física, se reduzem ao fazer não refletido, e nos “manuais” da área, que se restringem a descrever atividades a serem desenvolvidas, sem ao menos contextualizá-las (MARCELLINO, 1995b). Diante disso é preciso um questionamento sobre a possibilidade de que a falsa dicotomia teoria/prática, fortemente impregnada na Educação Física Escolar, de modo mais específico relacionada às teorias do lazer, repercuta e comprometa, conseqüentemente, o processo de formação/ atuação profissional?

Em CRS, o assunto é examinado na perspectiva de que os temas tratados e seus respectivos objetivos pretendem cumprir a tarefa de : auxiliar o professor no aprofundamento do conhecimentos da área da Educação Física como área de estudo e trabalho, desconstruir a idéia de manuais como novos receituários de atividades ou de uma lista de novos exercícios e jogos; fornecer elementos teóricos para assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar automaticamente; proporcionar o domínio do conhecimento pelo professor, ajudando-o a enfrentar os problemas de sala de aula, a reelaboração dos conhecimentos e das experiências cotidianas. Já em FEN nenhum dos autores, nos textos analisados, aborda a questão da dicotomia entre teoria e prática de forma explícita. Os textos de Moreira não permitem uma inferência sobre o assunto; já os de Santin indicam a existência de uma dicotomia importante na apologia que ele faz da vivência sensível em detrimento da vivência racional, mas não podemos afirmar que essa dicotomia corresponde à dicotomia teoria/prática. Na questão do lazer, a dicotomia sensível/racional encontra-se no cerne mesmo de sua compreensão do lúdico, pois relaciona este à dimensão do sensível e em oposição à esfera da razão. Em CRE o autor analisa diretamente esta questão, discutindo a “tensão entre teoria e prática”(1991, p. 144). Para o autor “Teoria e Prática, devem conseqüentemente ser compreendidas como uma unidade de reciprocidade dialética e não ser entendidas apenas como uma unidade justapostas, como se pode derivar em muitos processos pedagógicos do campo educacional”(ibid. p. 145). O autor de CUL , no seu livro “Da Cultura do Corpo” faz uma análise do discurso e da prática de professores de educação Física da rede pública do Estado de São Paulo, e percebe que há um distanciamento entre discurso (teoria) e prática por parte desses profissionais, onde apesar do discurso ser crítico e progressista, a prática é tradicional e mecanicista, pois embasada na prática corporal que esses próprios professores possuem (1995, p. 99). Não foi possível perceber o tratamento dessa questão em SOC, DES e COM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este estudo foi realizado buscando identificar o entendimento do lazer presente na produção acadêmica da Educação Física, no âmbito das concepções pedagógicas da Educação Física Escolar, direta ou indiretamente, bem como tal entendimento se explicita na relação Teoria-Prática. Procurou compreender as similitudes e diferenças acerca, privilegiadamente, do lazer, entre as concepções pedagógicas da Educação Física Escolar, através de análise comparativa.

Pode-se depreender, pelas monografias de base e pelas comparações entre os autores e tendências os mais variados da Educação Física Escolar, colocadas neste relatório, que a compreensão do lazer precisa ser redimensionada, ampliando-se, de acordo com o significado do lazer para as atividades físico-esportivas, na nossa sociedade, historicamente situada. Isso ganha uma dimensão ainda maior pela importância do lazer como área de intervenção profissional, da Educação Física, no nosso país, em termos históricos, uma vez que, os cursos de Educação Física, onde os autores da Educação Física Escolar também desenvolvem suas atividades formadoras, são os que vêm formando mais profissionais que trabalham na área e a reconhecem como tal.

Ao lado do alargamento da compreensão do lazer, pela Educação Física Escolar, em conteúdos, em gêneros e níveis de atividade, dessa expressão humana, é preciso que se destaque, com a necessária ênfase, o papel da Educação Física Escolar, em conjunto com as demais disciplinas curriculares, na Escola, sempre lembrando que as relações Lazer-Escola-processo educativo, caracterizam-se pela interdependência entre

cada um desses elementos, considerados como pares, ou de forma encadeada (MARCELLINO, 1998).

Nesse sentido merecem destaque seis itens:

1-contribuição para a demonstração da importância do lazer, na nossa sociedade, como forma de expressão humana; 2-iniciação aos conteúdos culturais físico-esportivos; 3.contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais; 4-desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como “prática”- o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas de espectadores ativos; 5-partir do “nível” em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse “nível” de conformista, para crítico e criativo; 6-trabalhar na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando ao máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional.

BIBLIOGRAFIA:

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**. Maringá, V.O, p. 28-33, 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas, Autores Associados, 1998.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**, 4a.ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

MARCELLINO,N.C. Gramsci e a revolução cultural.**Reflexão**.Campinas,PUCC,8 (27): 77-91, set./dez./1983.

_____. Atividade e passividade. **Suplemento Lazer & Turismo**, Correio Popular, Campinas, 15/05/87. p.2.

_____. **Lazer e educação**, 4a.ed., Campinas, Papirus, 1998

_____. (Org.) **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas, Papirus, 1995.

_____. A dicotomia Teoria/prática na ed.física. **Motrivivência**, Santa Catarina, v.7, n.8, 1995, p-73-78.

SAVIANI, Dermeval.**Educação:do senso comum à consciência filosófica**.São Paulo,Cortez/A A,1980

Obs: A Bibliografia referente a cada um dos autores analisados encontra-se detalhada nas respectivas monografias de base, que podem ser encontradas no relatório final da pesquisa, que se encontra na Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação Física, UNICAMP-SP

NelsonC.Marcellino.R.SantosDumont,261,apto.21-13024-020-Campinas-SP-

marcelin@supernet.com.br