UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAILANE VINHAS DE SOUZA BONFIM

LAZER, EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL: um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços de aprendizagem

Salvador
2014

MAILANE VINHAS DE SOUZA BONFIM

LAZER, EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL: um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços de aprendizagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Drª. Maria Cecília de Paula Silva

Salvador
2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Bonfim, Mailane Vinhas de Souza
Lazer, educação e cultura corporal: um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços. - Salvador, 2014.
187f.

Orientadora: Maria Cecília de Paula Silva.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Lazer. 2. Educação permanente. 3. Educação física. 4. Imagem corporal. I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD: 306.4812

MAILANE VINHAS DE SOUZA BONFIM

LAZER, EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL: um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços de aprendizagem

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Data de aprovação: 17/02 /2014

BANCA EXAMINADORA:

_____

Professora Dra. Maria Cecília de Paula Silva (orientadora)
Doutora em Educação Física pela Universidade Gama Filho
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

_____

Professor Dr. Admilson Santos
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

_____

Professora Dra. Regina Sandra Marchesi
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

_____

Professora Dra. Anália de Jesus Moreira
Doutora Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

_____

Professor Dr. Cleverson Suzart Silva
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

_____

Professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas
Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madrid
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu “príncipe” Marcos Vinícius Bonfim Garcia Matos,
meu marido, pelo cuidado, pelo carinho, pelo companheirismo,
pela paciência, pelo respeito e, principalmente, pelo AMOR...
... Aprendo com você todos os dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre soube escutar no meu silêncio, as minhas preces.... Obrigada, Senhor, pelas minhas conquistas.

Ao "meu doce" Maria Cecília de Paula, minha orientadora, pela confiança e por ter me mostrado outras lógicas de convivência e outras possibilidades de aprendizagens.

À toda a equipe da Escola pesquisada, pela acolhida, autorização e disponibilidade para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial, à Diretora Thaís Almeida Costa e à coordenadora do ensino fundamental II, Profa. Andrea.

Aos professores e funcionários da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, pela acolhida e pelos conhecimentos e experiências trocados durante nossos encontros.

À CAPES, por ter viabilizado, através da bolsa de doutorado que me concedeu, a realização deste trabalho.

Aos professores membros dessa banca, por terem aceitado carinhosamente o meu convite e por terem dispensado um tempo de suas vidas para leitura desta tese: Dr. Admilson Santos, Drª. Regina Sandra Marchesi, Drª. Anália de Jesus Moreira, Dr. Miguel Angel Garcia Bordas e Dr. Cleverson Suzart.

Aos colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa: História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), com os quais convivi a maior parte do tempo.

Em especial às minhas Amigas Lílian Quelle Santos de Queiróz e Aparecida Carneiro Pires, pela amizade, pelo apoio e pelos momentos alegres e "tensos" que passamos juntas nessa caminhada.

Às minhas irmãs... o que dizer das minhas irmãs-amigas Elaine Vinhas de Souza, Lidiane Vinhas de Souza e Aline Vinhas de Souza? Apenas agradecê-las, pois, apesar da distância, cada uma a seu modo me incentivou e contribuiu para a realização deste trabalho.

Ao meu pai Celino Gonzaga de Souza que, mesmo com seu "jeito calado", consegue me dizer muita coisa. Obrigada pela atenção e pelo apoio de sempre, mesmo distante.

E por fim, agradeço a "ELA", Maria de Fátima Vinhas de Souza, minha MÃE, seu exemplo de vida... que com o seu olhar sempre me diz: "Por onde você for, eu sigo com meus pensamentos sempre onde estiver. Em minhas orações eu vou pedir a Deus que ilumine os passos teus..."[1]. Mãe, obrigada por tudo!

[1] Estrofe da música "No dia em que eu saí de casa". Autoria: Joel Marques.

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. **Lazer, educação e cultura corporal**: um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços de aprendizagem. 2014. 187 f. Tese. (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa analisa o lazer e sua influência na educação, a partir de uma perspectiva de emancipação e de desenvolvimento humano. A compreensão da problemática em relação ao objeto de estudo busca compreender se o lazer pode ser entendido como um espaço capaz de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens do indivíduo, no seu processo de desenvolvimento escolar. Pesquisou-se a problemática do lazer e sua relação com a escola, privilegiando, como núcleo da investigação, a prática educativa denominada de passeios ou aulas de campo, que se configuram na ampliação de espaços formativos de educação. Incluir o lazer no processo educativo significa apresentar mais um aspecto favorável, na tentativa de contribuir para uma educação mais crítica, mais humanizada, tendo na ampliação dos espaços formativos educativos, reais possibilidades de proporcionar um confronto da teoria e da prática dos conteúdos curriculares abordados. Nessa trajetória, a reflexão crítica sobre o lazer no chão da escola torna-se indispensável, como também a forma com que este é entendido pelos professores e alunos, possibilitando o surgimento de novas práticas de ensino comprometidas com uma leitura da realidade em sua totalidade. A presença do estudo da cultura corporal nesta tese está intimamente relacionada com o interesse em compreender como a corporeidade se manifesta em práticas escolares que buscam o contato e assimilação com o mundo para além dos livros didáticos, através do lazer. O caminho metodológico percorrido envolve um estudo qualitativo, cujo delineamento versa sobre o estudo de caso, acompanhado da observação de campo com registro imagético, entrevistas semiestruturadas e realização de grupos focais com os sujeitos envolvidos na pesquisa. O estudo mostrou que além de contribuir com a dimensão cognitiva, social e cultural do sujeito, outras dimensões foram reveladas na pesquisa como as dimensões corporais e afetivas. Isto porque consideramos que o lazer deve proporcionar um olhar carregado de sentidos, buscando enxergar além das aparências, de forma que a realidade observada faça parte do corpo do sujeito enquanto ser social.

Palavras- chave: lazer - educação - cultura corporal.

ABSTRACT

This research analyzes the leisure and its influence on education, from a perspective of empowerment and human development. The understanding of the problem in relation to the object of study seeks to understand whether the pleasure can be understood as a capable space of contributing to the development of individual learning during the process of school development. We have searched for the problem of leisure and its relationship with school, focusing its core research to educational practice so called trips or field classes that are configured to expand training opportunities for education. On including leisure in the educational process means presenting another favorable aspect in an attempt to contribute to a more critical, more human education, with the expansion of educational training spaces, real possibilities of providing a confrontation between theory and practice of curriculum content covered. In this trajectory, critical reflection on leisure in the ground of school becomes indispensable, and also the way in which this is understood by teachers and students, enabling the emergence of new teaching practices committed to a reading of reality in its totality. The aspect of the corporal and cultural survey in present thesis is strictly related to interest in explaining how use of body occurs in school activities, those which search for contacting and absorbing things, people and phenomena out of school books during leisure. The methodological path followed involves a qualitative study whose design is about the case study, together with field observation of imagery registration, semi-structured interviews and focus groups with the subjects involved in the research. The study showed that in addition to contributing to the cognitive, social and cultural dimension of the subject, other dimensions were revealed in research as body and affective dimensions. It is because we consider that leisure should provide a loaded look of senses, seeking to see beyond appearances, so that the observed reality takes part of the body of subject as a social human-being.

Keywords : recreation – education - culture body .

RESUMEN

Esta investigación analiza el ocio y su influencia en la educación, desde una perspectiva de emancipación y desarrollo humano. La comprensión del problema en relación con el objeto de estudio busca entender si el placer puede ser entendido como un espacio capaz de contribuir al desarrollo de un aprendizaje individual en el proceso de desarrollo en la escuela. Se realizaron búsquedas acerca del problema del tiempo libre y su relación con la escuela, centrando su investigación básica a la práctica educativa denominada viajes o clases de campo que están configurados para ampliar las oportunidades de formación para la educación. Incluir el ocio en el proceso educativo significa presentar otro aspecto favorable en un intento de contribuir a una educación más crítica, más humana, con la ampliación de los espacios de formación educativa, posibilidades reales de ofrecer una confrontación de la teoría y la práctica de los contenidos curriculares abordado. En esta trayectoria, la reflexión crítica sobre el ocio en el suelo de la escuela se convierte en indispensable, junto con la forma como esto se entiende por maestros y alumnos, lo que permite el surgimiento de nuevas prácticas docentes comprometidos con una lectura de la realidad en su totalidad. La presencia del estudio de la cultura corporal en esta tesis está estrictamente relacionada con el interés en comprender cómo el uso del cuerpo se manifiesta en prácticas escolares que buscan el contacto con el mundo y su asimilación, fuera de los libros didácticos a través de la recreación. El camino metodológico seguido consiste en un estudio cualitativo, cuyo diseño es sobre el estudio de caso, junto con la observación de campo de registro de imágenes, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales con los sujetos involucrados en la investigación. El estudio mostró que, además de contribuir a la dimensión cognitiva, social y cultural del sujeto, otras dimensiones fueron reveladas en la investigación como las dimensiones corporales y afectivas. Esto se debe a que consideramos que el ocio debe proporcionar una mirada cargada de sentidos, tratando de ver más allá de las apariencias, por lo que la realidad observada haga parte del cuerpo del sujeto como ser social.

Palabras clave: recreación - educación - cultura del cuerpo .

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Atividades observadas durante o período da pesquisa 176

Quadro 02 - Marcas de sentido da pesquisa a partir das entrevistas e do grupo focal 182

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Categorias de análise da pesquisa 22

Figura 02- Conhecimento mediado pela imagem. Alunos na casa de música, localizada na Lagoa do Abaeté, Salvador -BA 69

Figura 03- Aprendizagem e desenvolvimento humano- Alunos na Fazenda Candeal, Conceição do Jacuípe, Salvador - BA 73

Figura 04- A liberdade do corpo na aprendizagem- Alunos em situações de aprendizagem escolar diversas 96

Figura 05- E o corpo pede novas aprendizagens: Escalada na parede do Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia 110

Figura 06- Aprendendo com a geografia da cidade: Vista panorâmica do Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia 112

Figura 07- O olhar do outro na aprendizagem: Mirante do Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia 113

Figura 08- A cultura como elemento mediador: Espaços do Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia 114

Figura 09- Música, educação e lazer: Cavaquinho no Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia 116

Figura 10- Instrumentos musicais como símbolos de uma cultura: Sala dos instrumentos na Comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares, Simões Filho- Bahia 119

Figura 11- Encontro com a cultura Quilombola: Samba de Roda da Comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares, Simões Filho- Bahia 122

Figura 12- Símbolos de uma cultura: Artesanato produzido pela Comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares, Simões Filho- Bahia 123

Figura 13- Contexto social: Cenários da Comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares, Simões Filho- Bahia 124

Figura 14- Da literatura para a vida: Os corpos no hidroporto da Ribeira, Salvador- Bahia . 128

Figura 15- Interação com os outros, essencial para o desenvolvimento humano: Alunos aguardando para conhecer uma embarcação no hidroporto da Ribeira, Salvador- Bahia 129

Figura 16- A mediação movimentando a ação: Alunos conhecendo equipamentos náuticos no hidroporto da Ribeira, Salvador- Bahia 132

Figura 17- O toque na aprendizagem: Alunos conhecendo registros deixados por navegadores no hidroporto da Ribeira, Salvador- Bahia 133

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	13
1.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	18
2	**ESTUDOS TEÓRICOS DO LAZER**	25
2.1	O OLHAR DE FORA: COMPREENDENDO O LAZER	25
2.2	O OLHAR DE DENTRO: ESTUDOS DO LAZER NO BRASIL	31
2.3	O OLHAR DA PESQUISA: SOBRE A CONCEPÇÃO DE LAZER	38
3	**LAZER E EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA**	49
3.1	LAZER E EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA	50
3.2	EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO	60
3.3	APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A ÓTICA DO LAZER.....	67
4	**LAZER E CULTURA CORPORAL: O LUGAR DO CORPO NAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE LAZER**	81
4.1	SOBRE A CULTURA CORPORAL	81
4.2	CULTURA CORPORAL, EDUCAÇÃO E LAZER	86
5	**PERCEPÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: RETRATOS DA OBSERVAÇÃO**	101
5.1	O FAZER PEDAGÓGICO: CONHECENDO MELHOR AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS	101
5.2	PERCEPÇÕES NO FORTE SANTO ANTÔNIO ALÉM DO CARMO	108
5.3	PERCEPÇÕES NA COMUNIDADE QUILOMBOLA PITANGA DE PALMARES	117
5.4	PERCEPÇÕES NO HIDROPORTO DO BAIRRO DA RIBEIRA	126
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	137
REFERÊNCIAS		147
APÊNDICES		153

1 INTRODUÇÃO

Esta tese encontra-se inserida nos estudos do grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que estuda aspectos significativos da história, do corpo, do esporte, da educação e do lazer, e todos esses juntos, entrelaçados, estabelecendo suas relações, contradições e contribuições para a sociedade.

Minha aproximação com a temática do lazer teve início desde a construção da monografia do curso de graduação em Ciências Econômicas, a qual versou sobre as condições sociais de vida da população do município de Itajuípe - BA, entre os anos de 1990 e 2000. Os resultados apontaram que "existe uma falta de atenção e falta de política de lazer para a população, pois tudo que existe na cidade como forma de lazer não está sendo satisfatório, ou seja, nada está bom" (SOUZA, 2002, p. 36). Neste trabalho, o lazer foi analisado com a mesma importância dada às outras necessidades básicas consideradas: educação, saúde e saneamento básico.

Novamente, a temática do lazer se fez presente em minha vida acadêmica, no desenvolvimento do curso de mestrado em cultura e turismo, realizado na UESC, Ilhéus - BA. Naquele curso, tive a oportunidade de vivenciar várias experiências práticas, às quais me mostraram que a sala de aula não se configura no único espaço de aprendizagem. Como nunca tinha tido essa oportunidade (nas escolas da minha cidade, Itajuípe - BA) de ter aulas fora do espaço físico da escola, fiquei impressionada com a experiência vivida (infelizmente só no mestrado) da junção de educação e lazer por meio da viagem, do deslocamento.

Essa experiência me fez perceber que o cotidiano, a cultura, as relações sociais, são espaços potencias de aprendizagem, principalmente no que se refere a oportunizar a contextualização dos conteúdos curriculares à realidade dos alunos.

Alguns anos depois, quando lecionei na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e na Faculdade de Tecnologia e Ciências em Vitória da Conquista - BA, nesta última, no curso de turismo, pude aprofundar os estudos do lazer e realizar com os alunos atividades educativas de viagens e deslocamentos.

Estas reflexões me levaram a propor uma prática pedagógica que não acontecesse apenas entre os muros da escola, mas que mostrasse que a educação precisa ter sentido, significado. Daí a escolha pelo Doutorado em Educação, tendo como foco a educação e o lazer, buscando estudar novas práticas educativas que apresentem conexões com a realidade

vivida pelos alunos, sem contudo, desconsiderar as complexas relações que se estabelecem no contexto educativo formal.

O lazer é um tema presente no meio acadêmico atual, impulsionado pelas características da vida moderna, na qual os indivíduos estão inseridos em uma estrutura social marcada por um intenso processo produtivo, e por uma sobrevalorização da imagem e da busca por bens materiais, símbolos imagéticos da hegemonia de classe em detrimento da essência do ser humano.

As preocupações acerca das atividades lúdicas humanas são bem antigas e tratadas sob diversas terminologias tais como lazer, diversão, prazer, recreação, tempo livre, ócio, preguiça. O certo é que, qualquer que seja a denominação empregada, há o envolvimento de um campo de tensões relevantes e, estudos acadêmicos realizados nas últimas décadas apontam para a abrangência desta temática, sinalizando novos olhares e novos referenciais.

Seguindo na trilha desse movimento, apresentamos neste trabalho relações e contradições em que se encontram a temática do lazer, tendo como elementos analisados a educação e a cultura corporal, considerando a escola como espaço de estudo. Estudar esses temas configura a nosso ver, uma tentativa de investigar outras possibilidades de práticas pedagógicas que possam promover a constituição cognitiva e social dos educandos, simultaneamente.

Incluir o lazer no processo educativo, proporcionando aos educandos sua compreensão e suas possibilidades de exploração, significa apresentar mais um aspecto favorável, na tentativa de contribuir para uma educação mais crítica, mais humanizada, tendo na ampliação dos espaços formativos educativos, reais possibilidades de proporcionar um confronto da teoria e da prática dos conteúdos curriculares abordados.

A proposta de uma prática educativa que busque interação com o meio social e cultural, trazendo em seu bojo o lazer como elemento de mediação, busca superar a visão objetiva e alienante que reduz o lazer apenas ao entretenimento.

A percepção da cultura corporal presente neste texto revela o nosso entendimento de que o lazer deve proporcionar um olhar carregado de sentidos, buscando enxergar além das aparências, de forma que a realidade observada faça parte do corpo do sujeito enquanto ser social: “o corpo entendido como um complexo de relações que se constitui num determinado espaço e lugar” (Informação verbal)[1].

[1] Fala proferida pela Professora Doutora Maria Cecília de Paula Silva, orientadora deste trabalho, durante a banca de qualificação deste projeto ocorrida em 02/08/2011.

A partir desse entendimento, buscamos dar visibilidade a maneira própria com que os sujeitos se comunicam através do corpo, tentando compreender como se estabelecem as relações corporais, de aprendizagem e de valores humanos, em espaços educativos formais que incluem o lazer no seu fazer pedagógico.

Acreditando nisso, esta tese trata de atividades que estimulem outros sentidos dos sujeitos, uma vez que considerar os espaços do cotidiano como espaços de aprendizagem e de conhecimento, é entender que a sociedade e a cidade têm muito a contribuir; é entender que a interação com o meio social é um momento no qual a escola pode utilizar para estabelecer uma relação mais próxima dos conteúdos curriculares com a realidade dos alunos; é entender que no lazer existem experiências que possibilitam relações dialogizantes e corpóreas que permitem uma leitura, releitura e vivência do mundo.

Especificamente, centramos nossas atenções para as atividades denominadas de aulas-passeio[2], ou aulas de campo as quais entendemos configurar a vivência de experiências vitais, de compreensão de valores e atitudes sustentáveis, experiências que contribuem para além de um olhar puramente estético, a partir de um referencial emancipatório, de desenvolvimento humano e de consideração do corpo na perspectiva do entendimento do homem como ser cultural.

Para essa construção, dialogamos com Gomes (2012), pois seus estudos revelam que atividades de lazer fazem parte da cultura do sujeito, além de alertar para o reconhecimento e a necessidade de se criar outros referenciais de lazer.

Entendemos emancipação a partir das visões de Freire (1997) que entende o ser humano como o ser da práxis; Adorno (2000) ao acreditar na educação como possibilidade de luta contra a barbárie, evidenciando a potencialidade das práticas educativas; e Gramsci [19--?] quando retoma a necessidade da formação política dos alunos.

Igualmente importantes, Vygotsky (2007) e Wallon (2007) enriquecem o nosso percurso, quando trazem elementos para a educação como a mediação, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o lugar das manifestações afetivas nas situações de lazer, respectivamente.

Para falar de corpo, trouxemos os constructos de Daólio (1995) quando não dissocia corpo de cultura, Le Breton (2007) ao abordar o corpo como produtor de sentidos no espaço social e cultural através de suas técnicas corporais e Silva (2009) ao nos mostrar que o sujeito deve ser compreendido na sua totalidade, deixando de ser entendido como corpo objeto.

---

[2] Termo utilizado por Freinet (2004) para caracterizar as aulas desenvolvidas fora do ambiente físico da sala de aula. As aulas-passeio também podem ser entendidas como aulas de campo.

Apoiado nestes e em outros autores, este trabalho analisa as relações entre lazer, educação e cultura corporal a partir da seguinte **pergunta científico-investigadora**: Considerando uma perspectiva de emancipação humana, o lazer pode ser compreendido como um espaço capaz de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens do indivíduo no seu processo de desenvolvimento escolar? Quais os limites e potencialidades da inclusão do lazer no contexto educacional? Quais os sentidos ou concepções que educadores e alunos atribuem a uma prática de educação e lazer? Estas são as principais questões que nos acompanharão.

Esta tese discute os deslocamentos como alternativas articuladoras entre educação e lazer, investigando os fatores determinantes dessas práticas e buscando compreender a sua importância no contexto da sociedade contemporânea para a estruturação de novos territórios formativos educativos, de forma a diminuir a distância existente entre a vida de dentro e de fora da escola e a constituir uma educação que realmente estabeleça conexões com a vida, preparando o sujeito para fazer uma leitura crítica do mundo.

Compreendemos que os referenciais da escola atual estão embasados numa racionalidade tal, na qual o conhecimento dito como "verdadeiro" deve ser transmitido ao aluno por meio de uma relação linear onde o professor é o possuidor e controlador dessa verdade. Contudo, esse modelo de escola não consegue reconhecer que essa racionalidade impede de enxergar o aluno como um sujeito histórico e que, portanto, precisa atuar num cenário que incorpore novas formas de organização da aprendizagem. Em decorrência disso, não conseguem despertar interesses nos alunos, pois estes não conseguem perceber significado no que aprendem na escola.

As escolas que temos, em sua maioria, ainda estão embasadas em metodologias de aprendizagens nas quais prevalecem a lógica do pensamento da escrita com lápis e papel, na lógica da hegemonia do conhecimento eterno, sem considerar aspectos culturais e diversos do cotidiano do aluno. Dessa forma, considerando a escola no sentido amplo do conceito, é salutar relembrar Gramsci [19--?] quando afirma que esta, só é considerada viva quando consegue relacionar-se ao dinamismo social, fazendo com que o sujeito identifique-se com ele.

Neste trabalho, o lazer é reconhecido como espaço de conhecimento e ação. Isso significa inseri-lo no contexto escolar e também perceber as concepções e condições que levaram a essa inserção. A relevância desta pesquisa se revela no estudo de questões relacionadas às práticas pedagógicas que buscam contemplar os campos cognitivo, político, corporal, cultural e social por meio do lazer.

Mas, além de perceber a concepção política do lazer nas escolas, a relevância desta pesquisa encontra-se também no fato de apresentarmos uma leitura atual, trazendo elementos que contribuam para a complementação e ampliação de propostas apresentadas por autores como Dumazedier (2004), Camargo (1992), Marcellino (1987; 1996; 2007), dentre outros, nas quais encontra-se evidente a dicotomia entre trabalho e lazer, sendo compreendidos como polos antagônicos.

Embasados nos aspectos legais do lazer, a partir de sua inclusão na Constituição Federal do Brasil de 1988, reconhecidamente como um direito social da população[3], este trabalho contribui para o avanço do entendimento do lazer, compreendendo-o como um espaço onde as relações humanas se apresentam da forma mais genuína: com conflitos, tensões, contradições, mas também com amor, solidariedade e respeito ao outro. Enfim, o lazer compreendido como espaço de interações entre sujeitos coletivos e individuais, espaço da totalidade, de possibilidades, de emancipação, de desenvolvimento humano.

Partindo dessa ideia e tentando avançar no entendimento dessa temática, **o objetivo geral deste trabalho é analisar a contribuição do lazer para o desenvolvimento da aprendizagem humana do sujeito social, no seu processo de escolarização**. Considerando as delimitações do âmbito da pesquisa, os objetivos específicos que norteiam o caminho da investigação são:

- Aprofundar o entendimento da educação e do lazer enquanto conjunção de referenciais para uma prática educativa direcionada para valores humanos progressivos, condizentes com uma perspectiva de emancipação humana.
- Perceber as manifestações próprias do corpo em atividades desenvolvidas em outros espaços de aprendizagem, numa perspectiva de educação e de lazer;
- Verificar a percepção dos docentes e discentes das escolas pesquisadas em relação à adoção das atividades de lazer (aulas-passeio), como alternativas de aprendizagem fora do ambiente físico escolar;
- Identificar, nas experiências das aulas de campo, desafios e potencialidades da inclusão do lazer no contexto educacional.

O trabalho caminhou na direção de superar, ou pelo menos, minimizar os vazios da escola formal, ou seja, a ausência da escola dentro da escola proporcionada pelo modelo de

[3] Capítulo II, dos direitos sociais: Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, **o lazer**, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Grifo nosso).

educação característico da cultura capitalista excessivamente centrado numa visão instrumental, voltado para fins produtivos e imediatos e não para a reflexão ampla e crítica da realidade.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A fim de atender os objetivos propostos e responder a pergunta cientifico-investigadora, esta pesquisa parte de uma análise qualitativa, utilizando-se do estudo de caso, pois "[...] os estudos de caso favorecem a compreensão do fenômeno sob a perspectiva dos membros dos grupos ou das organizações [...]" (GIL, 2009, p. 17), fazendo-nos perceber que a subjetividade dos participantes ganha destaque, sem negar, contudo, a natureza holística do caso em estudo.

Ao focalizar o lazer nas atividades de passeios como uma situação de aprendizagem, buscamos entre as escolas de Salvador, aquelas que desenvolvem a prática de forma constante e acompanhada de um planejamento consistente e elaborado, daí sua particularidade, para que pudessem ser descritas e analisadas. Foi de fundamental importância para a pesquisa apreender os modos de pensar, agir e sentir os valores, crenças, costumes, bem como as práticas dos sujeitos envolvidos.

Inicialmente a pesquisa seria desenvolvida em duas escolas: uma pública e uma particular. A partir de conversas preliminares com alguns diretores de escolas públicas, fez-se a escolha pelo Colégio Y[4], localizado no bairro do Cabula VI. Segundo a diretora, estas atividades também fazem parte da dinâmica da escola.

No decorrer do trabalho, já em campo, deparamo-nos com a impossibilidade de continuarmos a pesquisa na escola pública por ela não ter tido condições de operacionalizar as aulas de campo durante o período da pesquisa. Portanto, por uma questão técnica, fomos obrigadas a redimensionar a investigação apenas para a escola particular, no processo da pesquisa.

O local de estudo foi escolhido de forma não probabilística por julgamento, na qual "os elementos da amostra são selecionados segundo um critério de julgamento do pesquisador, tendo como base o que se acredita que o elemento selecionado possa fornecer ao estudo" (SAMARA E BARROS, 2002, p. 94). Portanto, de forma intencional, a Escola X foi escolhida por atender aos critérios definidos pela própria pesquisa: ser uma escola que

[4] Por questões éticas e para preservar os nomes das escolas, as mesmas serão tratadas de Colégio Y (Escola pública) e Escola X (para a Escola particular).

trabalha de forma constante com atividades de campo e por possuir projetos dessas práticas acompanhados de um planejamento consistente e elaborado, o que possibilitou uma boa leitura das dimensões organizacional, pedagógica e política da atividade.

Para conhecermos um pouco da Escola X, interessa-nos saber que se trata de uma Instituição que trabalha com o ensino nos níveis da educação infantil e fundamental I e II, que se apresenta como uma escola com concepção pedagógica baseada no ensino construtivista, estabelecendo relações e interações com a pedagogia de projetos e inteligências múltiplas.

Buscando desvelar o fenômeno na **pesquisa de campo**, fez-se uso da **observação participante**, considerando as características desta, apresentadas por Ludke e André (1986), o que nos possibilitou uma interação com a situação estudada e a possibilidade de elaboração de **diário de campo** e de **registro imagético**, por meio de fotografias[5], para melhor compreender a pesquisa.

As **fotografias** nesta pesquisa contribuem com o movimento proposto por Ciavatta e Alves (2008) para a consolidação do uso deste instrumento de pesquisa na área educacional, compreendendo-o como fonte de conhecimento que vai além do visual, adentrando no que está oculto. Como afirmam as autoras, buscou-se compreender e contextualizar "os significados que as imagens evocam" (p. 10), indo além do registro fotográfico.

A natureza do problema de pesquisa exigiu ouvir os participantes, o que nos levou a fazer uso de **entrevistas semiestruturadas** como técnica para a coleta de dados, possibilitando-nos documentar o não-documentado, desvelar os encontros e desencontros que permeiam a atividade no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Além das **entrevistas**, este trabalho fez uso de análises de **documentos** como o projeto político pedagógico da escola, o projeto das aulas de campo desenvolvidas, e fez uso de **grupos focais** (Barbour, 2009), com o intuito de chegar bem mais perto dos sujeitos envolvidos no processo. Essa técnica mostrou-se importante para a pesquisa por proporcionar a aquisição de dados, por meio do interacionismo simbólico que contribuíssem para perceber a compreensão que os alunos possuem sobre a temática do lazer associado à educação e a cultura corporal.

As **entrevistas** realizadas com os professores foram individualizadas e, em **grupos focais,** com os alunos do ensino fundamental II que participaram das atividades das aulas de campo. Para esses últimos, houve a necessidade de se obter a autorização assinada pelos pais dos mesmos para registro das imagens e realização dos diálogos sobre a experiência.

[5] Como não conseguimos de todos os alunos um documento autorizando a divulgação da imagem, por questões éticas, colocamos uma tarja nos rostos dos mesmos para não identificá-los.

Para a composição dos grupos focais na pesquisa sobre educação e lazer na Escola X, foram considerados **7 (sete)** adolescentes na faixa etária entre **12 (onze) e 17 (dezessete) anos** no período das entrevistas, acontecidas durante os anos de 2011, 2012, 2013[6]. Os grupos foram formados seguindo as orientações de Barbour, (2009) quando recomenda um máximo de oito participantes por grupo. Para a autora, este é um número bastante desafiador, pois, nas "[...] pesquisas das ciências sociais, geralmente estamos mais interessados em explorar a fundo os significados dos participantes e os modos pelos quais as perspectivas são socialmente construídas."

Para a operacionalização das entrevistas e dos grupos focais foram elaboradas questões norteadoras (APÊNDICES A e B, respectivamente), com o intuito de iniciar as discussões e os diálogos sobre a temática, quebrando o "gelo inicial". Atentamos neste ponto para os relatos e os discursos nas formas que eles apareceram, com características apontadas pelos entrevistados. Os discursos foram gravados e transcritos e contribuíram para delinear o caminho da compreensão do trabalho.

Importa aqui dizer que "a criança não nos fala somente usando a linguagem articulada, mas com o seu corpo inteiro" (ARFOUILLOUX, 1976, p. 43), exprimindo assim seus estados afetivos e seus sentimentos. Perceber esses aspectos foi fundamental nesse processo de coleta de informações. Inclusive porque percebemos ainda que a linguagem dos adultos também se mostrou corporal.

Para compreender melhor a singularidade dos argumentos de cada um dos alunos que participaram do grupo focal e para dar identidade às suas falas, foram criadas identificações, relacionando as características dos mesmos às respectivas siglas: A1(F), A2(F) A3(F)..., considerando o sexo feminino e A1(M) A2(M) A3(M)..., para o sexo masculino (APÊNDICE C).

As falas dos alunos estão identificadas em masculino e feminino para melhor detalhar os procedimentos metodológicos da pesquisa, no entanto, não verificamos a influência do gênero nas respostas obtidas durante a operacionalização do grupo focal.

Foram realizadas duas atividades aproximativas, as quais encontram-se relatadas na forma de diários de campo. O primeiro diário se configura num relato do primeiro contato com a coordenadora do ensino fundamental II da Escola X (APENDICE E). O segundo relata

[6] Foram entrevistados 3 (três) meninos e 4 (quatro) meninas que, juntamente com outros colegas, participaram das atividades de aula de campo durante o período da pesquisa. Quanto aos professores, totalizaram 3, possuindo faixa etária entre 25 e 35, com formação em Pedagogia e com 4 anos de trabalho em média no ensino fundamental II.

um congresso (III CONEXPE)[7] organizado e operacionalizado pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental II, da mesma Escola (APENDICE F).

No dia 16 de julho de 2011 foi acompanhada a primeira atividade de campo da Escola X. A atividade consistiu numa aula-passeio interdisciplinar das disciplinas de Ciências e Geografia, com o intuito de observar alguns biomas brasileiros e características específicas do relevo e vegetação da cidade de Salvador - BA. Foram visitados o Parque Metropolitano de Pituaçu, as dunas de Estelas Mares, a lagoa do Abaeté e a exposição Floresta Brasil, no Shopping Barra.

A partir desse deslocamento, foi construído um diário de bordo (APÊNDICE G) relatando as impressões e percepções dos alunos participantes, juntamente com um registro imagético, o qual revela a relação estabelecida entre os alunos e os locais visitados.

A partir desta, outras atividades foram observadas durante o período letivo da Escola X nos anos de 2011, 2012 e 2013, como exposto no Quadro 1 (APÊNDICE H), com o intuito de fornecer ao trabalho elementos que contribuíssem para o desvelamento de atividades desenvolvidas em outros espaços de aprendizagem[8].

Buscou-se criar condições para entender os mecanismos que operam o fazer pedagógico das aulas de campo, identificando a existência ou não de relações de dominação e resistência, de opressão e contestação, ao mesmo tempo em que conhecimentos são reelaborados, caracterizando novos modos de perceber o contexto social.

O trabalho de transcrição das entrevistas me possibilitou vivenciar a mesma realidade várias vezes, rememorando sorrisos, as variadas entonações e o volume das vozes, os sentimentos, bem como relembrar os gestos e as expressões dos entrevistados durante o processo. Como nos mostra Szymansky (2004, p. 74)

> O processo de transcrição de uma entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são relembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.

No trabalho de leitura e releitura com cada entrevista, foram captadas nuances importantes sobre o entendimento da temática do lazer e sua relação com a educação, com a cultura corporal e com a escola, buscando identificar e relacionar opiniões convergentes e

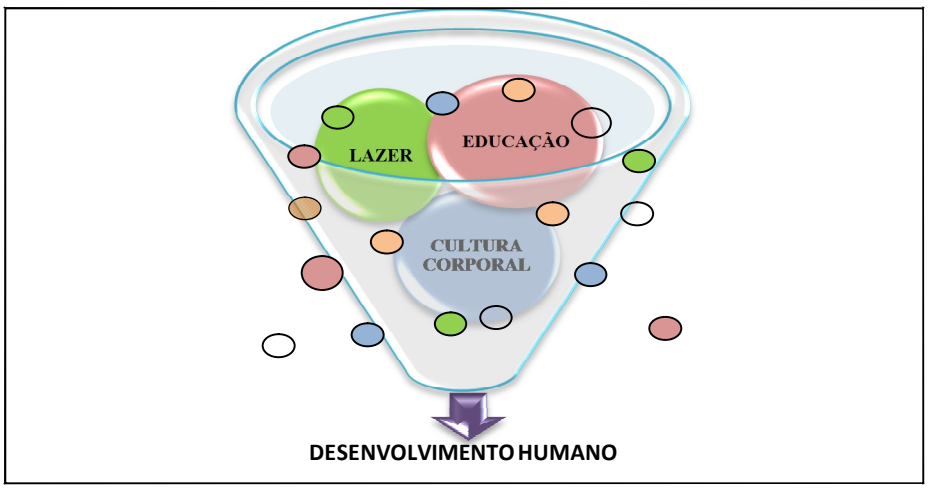
[7] III Congresso da Escola X. Embora não seja o objeto de estudo desta pesquisa, a participação neste evento permitiu uma maior aproximação com os professores e alunos da Escola.

[8] Tive, como pesquisadora, o compromisso de comparecer na escola pelo menos uma vez por semana ou quinzenalmente, durante o período do estudo, para obter informações sobre aspectos relevantes da escola, e principalmente para "respirar" o mesmo universo dos sujeitos da pesquisa.

divergentes dos atores envolvidos. As informações foram organizadas por temas, o que facilitou o processo de categorização dos dados (APÊNDICE J). Sobre esse assunto Szymansky (org) (2004, p. 75) afirma que "a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão".

As idas e vindas nas entrevistas e as observações *in loco* nos possibilitaram um olhar "de perto" e "de dentro", o que nos permitiu estabelecer as categorias de análise centrais neste estudo: **Lazer, educação e cultura corporal.** Estas representam o recorte teórico desta pesquisa para analisar o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, no seu processo de escolarização (Figura - 01).

Figura 01- Categorias de análise da pesquisa.



Fonte: Elaboração Própria.

A ilustração da Figura - 01 traz a ideia de que esses três elementos juntos – lazer, educação e cultura corporal – são potencializadores de situações que favorecem não apenas o desenvolvimento escolar, mas principalmente, o desenvolvimento humano. Atentamos que não podemos perder de vista a relação destes com um sistema muito mais complexo e dinâmico de interações que perpassam por tantas outras categorias aqui representadas pelos círculos menores.

A categoria "educação" traz em seu bojo aspectos do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas, abarcando as dimensões organizacional, pedagógica e política apresentadas por Zabala (1998) quando disserta sobre a prática educativa.

Essas dimensões apresentadas por Zabala (1998) são importantes para o entendimento da ocorrência das atividades aqui estudadas, porque abordam aspectos como estruturas de poder e decisão, o grau de participação dos agentes envolvidos, a utilização dos recursos humanos e materiais (dimensão organizacional), a dimensão política que contempla o

contexto mais amplo, considerando os determinantes macroestruturais relacionando-os com as forças políticas, sociais e de valores presentes em nossa sociedade, e, por fim, tem-se a relação professor-aluno-conhecimento presentes na dimensão pedagógica.

A pesquisa observou igualmente outras relações como a existência da dimensão corporal (gestos, postura corporal, dimensão expressiva dos movimentos) e afetiva (sentimentos e emoções). Esse conjunto de dimensões foi analisado considerando a categoria "cultura corporal".

Ao evidenciar o papel das emoções na educação e no lazer, esta pesquisa mostrou que é preciso refinar o olhar acerca da dimensão afetiva, muito latente na observação de campo, complementando a análise conjunta do objeto em estudo. A dimensão afetivo-corporal, neste trabalho, contempla as emoções visíveis para os outros como o tom da voz, a expressão dos olhos, a conduta de interação com o meio, as manifestações emocionais como forma de contato, de função social, interação com o meio das pessoas com quem se vive. Buscou-se estabelecer uma convergência entre essas dimensões e uma educação escolar que faça sentido para todos os alunos.

Estas duas categorias, "educação" e "cultura corporal", foram analisadas a partir do tema balizador desta tese: o "lazer". Portanto, para tratar do lazer na escola, deixamos de lado nesse momento, os jogos e as brincadeiras que normalmente acontecem no espaço físico do recreio e privilegiamos a prática educativa da "aula de campo" que acontece no ensino formal, entendendo-a como uma manifestação de lazer associada à educação, na qual a cultura corporal aparece para nos despertar outros olhares.

Esta tese está estrutura em seis capítulos contados a partir desta introdução. O segundo capítulo intitulado "Estudos teóricos do lazer" mostra a contextualização do surgimento das preocupações sobre o lazer, evidenciando seus pilares teóricos, seu surgimento, suas abordagens e suas contradições, especificando as condições e o contexto no qual essas discussões se estabeleceram. Posteriormente, foi estabelecido um diálogo com alguns estudos brasileiros, sendo finalizado com a concepção de lazer compreendida nesta tese e pelas concepções de lazer apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

No capítulo três, "Lazer e educação: um caminho para a emancipação humana", uma vez compreendido o contexto social no qual o lazer foi pensado, a intenção foi abordar as relações entre lazer e educação dialogando no sentido de compreender como a educação pode ser emancipatória. Finalizamos este capítulo estabelecendo diálogos que contemplam a educação e o lazer como espaços de possibilidades e desenvolvimento humanos,

contemplando sobretudo, relatos dos alunos, das professoras e da coordenadora da escola pesquisada.

As bases epistemológicas para o estudo da cultura corporal dos alunos e sua relação com o lazer encontram-se no capitulo quatro, “Lazer e cultura corporal: o lugar do corpo nas intervenções pedagógicas de lazer”. Nesse capítulo está posto o que entendemos por cultura corporal e dialogamos com autores que estudam a temática do corpo na escola. No bojo dessas discussões, foram apresentados também as vozes da pesquisa, de forma escrita e imagética para pontuar algumas questões.

O capítulo cinco, “Percepções na prática pedagógica: retratos da observação” é o momento em que as categorias de análise deste trabalho (lazer, educação e cultura corporal) se entrelaçam e são percebidas de forma conectada no fazer pedagógico das atividades de lazer. Foram relatadas e analisadas com suporte das vozes da pesquisa e das fotografias, três experiências de aulas de campo, evidenciando suas possibilidades educativas e emancipatórias.

Nesse capítulo, sentimos a necessidade de sermos mais autorais, colocando-nos na pesquisa de forma bastante particular com o intuito de valorizar a pesquisa de campo e o olhar do pesquisador. A opção pela forma descritiva teve a intenção de convidar o leitor a participar das aulas vivenciadas pelos alunos na íntegra, para que não se perca a unidade da proposta desta tese. Por isso, as atividades são relatadas conforme a cronologia dos acontecimentos, analisando as suas possibilidades do início até o fim.

No capítulo seis “Considerações finais: Elementos para uma reconversão do olhar” apresentamos as considerações finais da pesquisa, representando uma síntese do percurso intelectual tendo como propósito reflexões a respeito do tema “Lazer, educação e cultura corporal” diferente do que se tem atualmente. Privilegiamos neste percurso, uma discussão a partir da educação formal (escola) e suas atividades realizadas em outros espaços além da sala de aula.

O que tentamos fazer foi apresentar uma análise sobre o lazer, a educação e o corpo, considerando suas relações, interações e suas contradições quanto às possibilidades de emancipação humana. Foram pensadas novas articulações, mas sempre considerando e respeitando o aspecto subjetivo que possui o lazer.

2 ESTUDOS TEÓRICOS DO LAZER

Este capítulo apresenta reflexões sobre o lazer, considerando os estudos e pesquisas sobre o objeto de estudo a partir da contribuição de diferentes autores. É de suma importância destacar que as obras aqui referenciadas não representam a totalidade de sujeitos e trabalhos sobre o lazer, contudo, perfazem um recorte qualificado da produção teórica sobre o tema. Não se tem a pretensão de esgotar a temática, mas sim de situar o leitor num caminho já percorrido pelos estudos do lazer, fazendo-o perceber até onde chegamos e para aonde queremos ir.

Para compreendermos melhor o diálogo teórico aqui proposto, torna-se necessário discorrer sobre que o cerca.

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar algumas abordagens sobre o lazer como uma necessidade humana, concebido a partir das relações históricas entre trabalhadores e o modo de produção capitalista, tentando avançar para uma mudança de enfoque no qual o lazer seja compreendido como uma dimensão da vida humana e, por isso, cultural.

Apresentamos a nossa concepção de lazer e propomo-nos a conhecer as concepções de lazer apresentadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, por entendermos que, por sermos sujeitos históricos, todos refletimos no nosso fazer cotidiano, as concepções extraídas da nossa experiência de vivência.

2.1 O OLHAR DE FORA: COMPREENDENDO O LAZER...

Ao tratarmos dos estudos do lazer de forma global e ampliada, percebemos que grande número de pesquisas que abordam esse fenômeno o compreende a partir de duas vertentes de interpretação: a primeira, defende o surgimento do lazer nas fases antigas da história, tendo o pensamento grego como ponto de partida para as suas reflexões, no qual não era percebido uma separação entre os “tempos” da vida do homem. Seu local de trabalho era muitas vezes a sua própria moradia, confundindo-se, dessa forma, as noções de trabalho e lazer (GOMES, 2008).

A segunda vertente cujo contexto é o da modernidade, entende que o processo de industrialização é a principal referência para compreender seu surgimento. Nesta última, o lazer evidencia-se na sua relação com a temática do trabalho e será nosso ponto de partida por entendermos que preocupações sociais advindas desse contexto foram responsáveis por tornar os estudos do lazer mais sistematizados.

Esse entendimento nos remete à compreensão de que são evidentes os vínculos social e historicamente construídos entre trabalho e lazer, uma vez que o lazer não se configura em algo isolado da vida das pessoas, sendo compreendido como uma das dimensões do humano na vida em sociedade.

Fazendo um breve resgate histórico para contextualizar tal situação, apoiamo-nos em Paul Lafargue (2003), que em seu livro "O direito à preguiça", descreve como a relação entre trabalho e lazer foi sendo construída ao longo dos tempos, ao mesmo tempo em que tece duras críticas a essa mesma relação, propondo uma superação do trabalhador às imposições impostas pelo mundo capitalista.

Ao escrever o manifesto "O direito à preguiça" em 1880, Lafargue parte de uma análise da economia capitalista considerada num âmbito geral, e o capitalismo francês em particular. Procura retratar como ocorreu a conformação da sociedade burguesa e o proletariado francês, criticando a ideologia do trabalho no momento em que expõe a forma de trabalho na economia capitalista, ou seja, trabalho assalariado e alienado. Embora tenha sido escrito no século XVIII, o texto de Lafargue mostra-se atemporal, vivo e dinâmico e, por esse motivo, nos acompanhará por todo o trabalho, norteando as construções dialógicas.

Lafargue (2003, p. 19) contextualiza o amor ao trabalho como uma estranha loucura, "a paixão moribunda que absorve as forças vitais do indivíduo e de sua prole até o esgotamento". Para ele o trabalho foi sacrosantificado pelos padres, economistas e moralistas da sua época, século XVIII, os quais exerciam uma enorme influência sobre a sociedade.

A religião, por exemplo, era considerada um instrumento muito eficaz de dominação, porque sempre oferecia uma explicação considerada "satisfatória" sobre os aspectos da sociedade, rendendo dessa maneira, o proletariado às suas ideias e crenças. Estes religiosos, juntamente com os pequenos burgueses, entendemos aqui como intelectuais, de acordo com a visão gramisciana. Para Gramsci ([19--?] p. 14) os intelectuais são:

> Os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" das grandes massas da população quanto à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante, à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio, (e portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal, que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo.

Trata-se, portanto, de grupos que buscam propagar e defender seus ideais de organização de uma sociedade, buscando, mesmo de forma impositiva, conformar grupos que não compartilham com a mesma ideologia.

Com o desenvolvimento das fábricas, esses "intelectuais" fizeram com que as pessoas que trabalhavam na terra, o nobre selvagem, os missionários do comércio e os comerciantes, acreditassem que a formação de uma classe operária seria necessária para a formação de uma Europa civilizada. É o que o autor chama de "dogma do trabalho" e que interpreta como um dogma desastroso, pois, com o trabalho fabril, perdeu-se a espontaneidade do artista ao admirar o cotidiano, o trabalho dos camponeses desapareceu, e o sentido de unidade familiar estruturada e autônoma foi aos poucos sendo perdida a partir de novos contornos sociais:

> Extinguiu-se portanto aquelas mulheres animadas, ativas, que cozinha que canta, que se alegra. E as crianças foram ceifadas do seu direito de ser criança corrompidas por um vício embrutecedor para a inteligência, corruptor de seus instintos, destruidor de seu organismo: o trabalho na atmosfera viciada da fábrica capitalista (LAFARGUE, 2003, p. 29).

Nos ajudando a compreender essa dinâmica do trabalho, Marx e Engels (2009) esclarecem como a sociedade se estrutura materialmente em prol do desenvolvimento do processo de produção.

> Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião-por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX E ENGELS, 2009, p. 24).

Em cada época histórica pode-se perceber mudanças na forma como o homem se organiza para produzir. Essas mudanças repercutem na forma de vida das pessoas que partindo de outras lógicas, procuram satisfazer suas necessidades a partir da aquisição de produtos, fruto do trabalho humano, com base em outros sentidos e outros significados que são por eles atribuídos. Nesse contexto, o lazer também ao longo do tempo passa a ser compreendido de diferentes formas, conforme sua época histórica.

Discussões que abordem a redução da jornada de trabalho dos operários como também a dualidade de tempos dos trabalhadores podem ser encontradas no manifesto "O direito à preguiça" de Paul Lafargue (2003), no qual relata a formação de uma sociedade cujos princípios são trabalho e consumo. Percebe-se nesse contexto um condicionamento do

trabalhador à relação trabalho/consumo, na qual o espaço para o lazer se torna secundário, ou quase sempre inexistente.

Preocupações como estas também são compartilhadas por autores como Russell (1932) em seu livro "O elogio ao lazer" que também estabelece uma discussão sobre a quantidade de horas necessárias para o trabalho, ressaltando a necessidade de se garantir um mínimo necessário ao indivíduo para gozar da vida, usufruindo-a como bem entendesse. E por Antunes (2008, p.110) ao afirmar que "Desde o advento do capitalismo, a redução da jornada de trabalho se mostra central na ação dos trabalhadores, *condição preliminar*, para uma vida emancipada".

Evidencia-se, entretanto, que no decorrer da história do capitalismo, enquanto o capital move-se no sentido de aumentar a exploração de *mais-valia*, aumentando a jornada de trabalho, intensificando o ritmo, fazendo uso de inovações tecnológicas e organizacionais, o trabalhador luta em oposição a isto. "A história revela ao mesmo tempo a exploração do trabalhador pelo capital e a resistência que ele trava contra as formas de exploração" (NAVARRO, 2006, p. 58).

É nesse contexto que o lazer torna-se algo importante a ser pensado e questionado, pois, manipulados pelo discurso de que o trabalho é sempre necessário para criar o próprio bem estar, para aumentar a riqueza social, os operários sujeitavam-se a qualquer tipo de trabalho, sem se darem conta de que mais cedo ou mais tarde estariam sofrendo as consequências: sobrecarga de trabalho, precarização, e crises de superprodução que posteriormente viriam a desequilibrar o organismo social.

Uma observação salta aos olhos: movidos pela satisfação de suas necessidades, os sujeitos não conseguiam dispor de um tempo para o lazer, para desenvolver atividades outras (não remuneradas), ou até mesmo para o ócio.

Com base na ausência desse tempo, Lafargue (2003, ps. 43 e 45) afirma que "é necessário que regresse aos instintos naturais, que proclame os direitos à preguiça[9], milhares de vezes", pois "a paixão cega, perversa e homicida pelo trabalho, transforma a máquina libertadora em instrumento de sujeição dos homens livres: a sua produtividade os empobrece."

Na sociedade regida pelo capital, até as conquistas proletárias sobre o tempo de descanso ou o "tempo livre" é controlado pela organização do trabalho. A exemplo disso,

[9] Chauí (1999) esclarece que o "tempo da preguiça" é um tempo destinado a fruição da cultura, das artes, despertando a capacidade de reflexão de cada trabalhador, levando-o a entender as causas reais de sua situação social e incentivando-o a compreendê-la historicamente e superá-la, criando uma nova sociedade.

podemos citar o surgimento da chamada indústria cultural de lazer e entretenimento, além da indústria do turismo, dentre outras, que, na maioria das vezes, encontram-se condicionadas à lógica do mercado capitalista, impedindo, dessa forma, que o tempo do trabalhador fosse destinado à virtude da preguiça.

A partir desta constatação, outros autores como Camargo (2006) e Melo (2010) trabalham com a denominação de tempo artificial de lazer ratificando que a artificialização dos tempos sociais surgiu a partir do modo de produção fabril que deu origem a uma jornada de trabalho não mais limitada somente pela natureza (agricultura tradicional), pelos desejos humanos (trabalho artesanal) ou por uma ordem social em que não há possibilidade de questionamento (caso do trabalho escravo).

Não defendemos nesta tese que o trabalho deva ser extinto, o trabalho é importante. O que se contradiz é o modo tal qual ele vem se caracterizando ao longo do tempo. Entendemos trabalho assim como Marx e Engels (2009, p. 13), ou seja, como uma resposta à necessidade da existência do homem através da transformação intencional da natureza e criação dos meios materiais necessários a estas transformações. "Mas é importante observar que, ao transformar a natureza, os homens não produzem apenas os bens materiais necessários à sua existência, mas também a si mesmos e às suas relações sociais."

No contexto atual, constata-se uma contradição na qual tempo de trabalho e o tempo livre, considerados como reino da necessidade e reino da liberdade, aparecem envolvidos na mesma alienação. Manacorda (2007, p. 185) alerta para o fato de que o tempo de não-trabalho, é tempo de consumo, os quais são apenas configurações diferentes do tempo do trabalhador a serviço do capital.

> Que tempo livre e tempo de trabalho apareçam atualmente implicados na mesma alienação significa que, numa sociedade dividida, todo o tempo do indivíduo, seja qual for a forma como se configure, como atividade de produção ou como atividade de consumo, é igualmente posto à disposição da potência estranha que o domina.

Essa discussão na qual o tempo livre acaba sendo direcionado para o consumo nos permite ter acesso ao aos estudos de Antunes (2008, p. 188) quando nos mostra que: "O *tempo livre* atualmente existente é tempo para consumir mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais. O tempo fora do trabalho também está fortemente poluído pelo fetichismo da mercadoria".

Concordando com esse mesmo pensamento, Mascarenhas (2006), compreende que o tempo livre é apropriado na forma de lazer, sob a expressão das determinações políticas, econômicas, sociais e culturais produzidas pelo capitalismo ao longo do tempo.

Para Pacheco (2006), o ato de produção humana, compreendida como trabalho e outros momentos da vida cotidiana que existem em qualquer sociedade, configuram diferentes formas de apropriação do tempo e dos espaços sociais. Segundo o mesmo autor (2006, p. 178), "As formas culturais de sociabilidade são também objetos de transformações constantes e atualmente aparecem como formas sociais demasiadamente orientadas por critérios de mercado."

Nessa concepção, o lazer passa a ser entendido como um fenômeno cujas bases encontram-se ancoradas com a ideologia da sociedade do capital que, através de seus mecanismos cooptores, seus intelectuais, consegue converter o tempo livre em tempo de consumo (coisificado, vazio de sentido) a serviço do comando opressivo do capital, intervindo em todos os segmentos sociais.

Os escritos até aqui, tiveram a intenção de contextualizar as primeiras preocupações sobre a temática do lazer, a partir da relação trabalho/lazer, num movimento de "vai e vem" nos tempos históricos cujo propósito é situar esses estudos como uma maneira de olhar para a temática, a qual carrega em seu bojo interesses e marcos referenciais próprios: raízes na realidade humano-social e no confronto entre capital e trabalho ao longo da história da humanidade.

É necessário reconhecermos que foi a partir destas relações históricas e contraditórias entre capital e trabalho, tempo livre e tempo de trabalho e tempos alienados pelo capital que o lazer foi ganhando expressão, sendo inclusive elevado à categoria de direito do cidadão no Brasil.

Mas, destacamos que esta não é a única história, muito menos a verdadeira, a universal. Esta é apenas uma história. Como nos relata a escritora nigeriana Chimamnda Adichie no documentário intitulado "O perigo da história única": "A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos".

A partir desse entendimento é que propomos o nosso olhar, ou melhor, a nossa reconversão do olhar para manifestações do lazer que nos revelem realidades desconhecidas ou invisibilizadas, a partir de outros marcos e de outros referenciais que venham a completar a história já instituída.

Trata-se da busca por uma vida cheia de significados, em todos as suas dimensões, em busca da constituição de uma nova ordem social. Essa nova ordem refere-se a uma luta desenvolvida por homens e mulheres enquanto seres sociais, associada a uma concepção de vida em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente. Portanto, entender o lazer

enquanto manifestação da ação humana no tempo livre (oposto ao tempo de trabalho), voltado apenas para o consumo e alienado pelo capital, mais que visão dogmática sobre o tema, pode ser entendida como ponto de partida para a interpretação de outras manifestações que se configuram no metabolismo social.

E é considerando estas questões, que este trabalho tem a peculiaridade de transcender essa dualidade de tempos, até então evidenciada historicamente, para percorrer um caminho no qual o lazer possa ser compreendido a partir de outros referenciais, nos quais o mesmo possa ser concebido num tempo entendido como das obrigações sociais, que nesse estudo especificamente, ocorre no tempo destinado à educação formal.

2.2 O OLHAR DE DENTRO: ESTUDOS DO LAZER NO BRASIL

Os estudos sobre lazer[10], de uma forma geral, surgiram com maior ênfase no século XIX, com a constatação da chamada sociedade industrial, sendo objeto de estudo de sociólogos cujo interesse era o meio social do homem, promovendo uma reflexão acerca do tempo de trabalho e de não trabalho da classe operária, cujo tempo para o lazer tornou-se escasso. Destaca-se, nesta abordagem, que o processo industrial pode ser considerado a mola propulsora dos interesses pelos estudos das atividades de lazer.

No Brasil, além de preocupações relacionadas ao trabalho industrializado, o contexto histórico do lazer encontra-se relacionado à urbanização das grandes cidades, concomitantemente à uma ausência de planejamento para as atividades e para os espaços de lazer públicos, destacando a deficiência de alternativas para o usufruto da população.

Seus estudos emergem com maior força a partir da década de 1970, influenciados também por questões internacionais e pelo acesso aos trabalhos do sociólogo Jofre Dumazedier. Antes desse período, algumas pesquisas e projetos foram realizados com importância significativa para o conhecimento na área, como nos aponta Gomes (2011) em seu artigo intitulado “Dumazedier e os estudos do lazer no Brasil: breve trajetória histórica”.

Várias definições foram surgindo, e vários sentidos foram atribuídos ao lazer, mas sempre tendo como suporte ou como ponto de partida, em sua maioria, a definição de lazer apresentada por Dumazedier, a qual contempla, como pano de fundo, uma sociedade industrializada e, nesse sentido, busca associar as atividades de lazer à satisfação de determinadas necessidades humanas como descanso, divertimento e desenvolvimento.

[10] A palavra lazer tem origem etimológica no latim *licere*, que significa ser permitido, poder, ter o direito (GOMES E PINTO, 2009). (livro lazer na América latina).

> Conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para ele repousar, seja para ele divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p. 34).

Compartilhando do mesmo pensamento, o sociólogo Requixa (1980, p. 35) entende o lazer "[...] como uma ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social". Outra contribuição desse autor foi relacionar a temática do lazer a questões de urbanização da população brasileira, destacando o papel do Estado no que tange ao fomento de políticas públicas.

Em ambas definições de lazer, o descanso, tanto físico quanto mental, o divertimento com superação da monotonia cotidiana e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade aparecem como aspectos importantes do lazer que também são conhecidos como os três "Ds" de Dumazedier (1973).

A definição de Dumazedier, por muito tempo, serviu e ainda serve de referência para os estudos do lazer no Brasil e também em outros países. Mas com o desenvolvimento de novas pesquisas na área, algumas observações a respeito dessa definição foram desenvolvidas.

Apesar de considerar em suas análises aspectos relativos à realidade social e cultural dos homens, Faleiros (1980) alerta para a necessidade de uma reflexão que contemple todas as necessidades de uma sociedade, de suas classes e seus grupos. Ainda na visão de Faleiros (1980), os trabalhos de Dumazedier, apesar de importantes, mostram de uma forma geral apenas a existência de um conjunto de atividades diversas, diferenciadas de outras que não são classificadas como lazer.

Não é demais lembrar que classificar o lazer com atividades e categorias pré-determinadas acaba tornando-o limitado em seu conceito, pois deixa-se de considerar atividades que podem ser entendidas como de lazer, e que podem surgir em determinadas sociedades a partir do seu contexto e de suas relações estabelecidas. Acrescentamos ainda, para essa discussão, o fato de o autor não deixar explícita a presença do lazer para o desenvolvimento de uma informação e/ou formação interessada e intencional como é o caso da educação formal.

Defendemos nesta tese que o lazer precisa ser compreendido considerando também o aspecto psicológico do sujeito, pois determinados comportamentos em diferentes categorias e

espaços, conforme a atitude do indivíduo, podem ser considerados como lazer, até mesmo no trabalho profissional.

Apesar das diversas concepções em relação ao lazer, grande parte dos estudos apontam as categorias tempo (em oposição ao trabalho), espaço, práxis, cultura e educação que, quando analisadas pelas relações sociais de trabalho, permitem conceber o lazer como uma prática social permeada por contradições e perpassada por relações de hegemonia. É importante esclarecer através de Gramsci [19--?] que a função de hegemonia é exercida pela sociedade política ou pelo Estado que, possuindo um grupo dominante, desempenha em toda a sociedade a função de comando organizativa e conectiva.

Fazendo uma análise histórica dos sentidos atribuídos ao lazer, Gomes (2008, p. 44) sinaliza que ao longo do tempo

> Trabalho e lazer foram concebidos como eficientes mecanismos de controle moral e social, colocados à serviço de determinados interesses encaminhados para a aceitação, por parte da maioria, da condição de exploração/dominação a ela imposta pelos segmentos hegemônicos.

Sempre me questiono quando leio artigos sobre o lazer que sinalizam que o mesmo é composto por atividades de livre escolha do sujeito. Mas, todos os homens são livres para escolher? E são iguais uns aos outros? Pertencem todos a uma mesma classe social? Nesse momento, cabe retomar a discussão de que para se compreender o lazer é preciso nos situar na sociedade em que vivemos, onde as oportunidades não são as mesmas para todos e a divisão de classes limita ainda mais essa "livre escolha".

A realidade da sociedade atual é permeada por um panorama econômico no qual se configura, além da sociedade industrial, uma sociedade marcadamente de oferta de bens e serviços.

Antunes (2008) mostra-nos que as transformações sofridas no mundo do trabalho, a partir das últimas décadas, possuem um forte caráter destrutivo advindos das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva dotada de uma acumulação flexível do capital. Dentre estas transformações, destacam-se a crescente redução do proletariado fabril, aumento significativo do trabalho feminino, exclusão dos jovens e velhos no mercado de trabalho, inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho além da existência de trabalhadores de diversas partes do mundo participando do processo de produção e de serviços.

Essa realidade mostra-nos que, dada a nova configuração do capitalismo, existe um movimento pendular que caracteriza a classe trabalhadora. Em uma das extremidades do

pêndulo o exército de trabalhadores produtivos é cada vez menor, fragmentado em trabalhadores especializados que lidam com o trabalho imaterial e o trabalho não qualificado e precário. Na outra extremidade, tem-se um exército de reserva cada vez maior em busca de trabalho de qualquer tipo e a qualquer preço (ANTUNES, 2008).

O processo de globalização da economia, a partir da década de 70, acompanhado pelo desenvolvimento de políticas neoliberais, provocou mudanças que refletiram no mundo do trabalho (em seus métodos de produção, nos sindicatos, políticas industriais e financeiras), trazendo como consequências mudanças nas organizações das empresas, desemprego e subemprego.

Tomando como exemplo o caso brasileiro, a necessidade de elevação da produtividade dos capitais é configurada a partir do início dos anos de 1990, cujos acontecimentos como reorganização técnica da produção, diminuição do número de trabalhadores, elevação da jornada de trabalho dos funcionários, dentre outros elementos da lógica simbiótica do toyotismo flexibilizado (ANTUNES, 2008).

Numa sociedade onde o capital prevalece cabe destacar que são muitas as transformações que influenciam diretamente o tempo e o espaço do lazer capitalista. Como é o caso da descartabilidade dos produtos culturais, da fluidez da cultura e do lazer, da reprodução da mesmice, além da privatização do espaço público.

> No caso do mundo do trabalho a *financeirização* pressupõe trabalho (e vida social) precário, elemento catalizador do *medo*, que é a matriz do c*onsentimento*. Ela tende a acirrar o processo de precarização do mundo do trabalho e da vida social que é intrínseco a própria modernidade do capital (ALVES, 2006, p. 35).

Navarro (2006, p. 71) defende a tese de que

> [...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas aumentaram o tempo de trabalho em detrimento do "tempo livre" dado que é "exigência do mercado" que o trabalhador seja capaz de se qualificar e requalificar constantemente, que esteja aberto para mudanças de curto prazo e disponível para entrar em ação a qualquer momento, que assuma riscos e se submeta a trabalho por tempo parcial, a contratos temporários.

Diante dessa realidade, a luta pelo direito do trabalhador em reduzir o tempo de trabalho concomitantemente à ampliação do tempo fora do trabalho, o chamado tempo livre, deve estar articulada a movimentos de luta contra o sistema econômico vigente que, através de seus mecanismos *cooptores*, consegue converter o tempo livre em tempo de consumo (coisificado, vazio de sentido) a serviço do comando opressivo do capital.

Partindo desses entendimentos, é salutar compreender que essa realidade traz a tona o alerta para outras formas de lazer que podem surgir em cada momento histórico, em cada tempo presente, em cada sociedade, através de suas manifestações. Nesse cenário, é preciso estar atento para a necessidade de compreensão da contradição do lazer que se manifesta de diversas maneiras, considerando seu caráter histórico e social. Mas, principalmente, é preciso estar atento ao fato de que trabalho e lazer não devem ser entendidos como pares imperfeitos, mas sim, compreendidos dentro de uma dinâmica social própria.

Os estudiosos do lazer ao buscarem universalizar o seu conceito, destacam dois aspectos fundamentais: tempo e atitude. Quanto ao aspecto temporal, usa-se o referencial do tempo de trabalho em oposição ao tempo livre, considerando também as obrigações sociais e familiares. No que tange à questão atitudinal, os autores consideram a satisfação do indivíduo em relação à atividade de lazer praticada (MARCELLINO, 1996).

Esta tese defende que as vivências do lazer não ocorrem somente sobre bases objetivas como tempo e atividade, mas principalmente sobre as subjetivas, tais quais atitudes, gostos, preferências. A consideração da existência dessa dimensão subjetiva e da interferência de elementos do contexto onde vive o sujeito na constituição do lazer revela o quanto é complexo tentar classificá-lo e apreendê-lo em um único conceito.

A nossa intenção é buscar elementos que mostrem como o lazer é compreendido no processo de desenvolvimento escolar dos alunos, apresentando a concepção própria dos sujeitos sobre o lugar do lazer na aprendizagem.

O lazer pode se configurar numa possibilidade de transformação das dimensões do real, a partir da compreensão de que os sujeitos atuam no mundo em que vivem e que no tempo presente, podem desenhar novas perspectivas de vida.

Ao mesmo tempo em que o lazer se torna objeto de consumo, estudos como os de Pellegrin (2006) apontam que a sociedade o exige como direito social. De um lado, o que se percebe é uma valorização do lazer mercadoria que se manifesta através da importância dada aos objetos, bens culturais, equipamentos e espaços variados, e dos serviços oferecidos. De outro, lado, o que se vê concomitantemente, é a reivindicação do lazer como um direito da sociedade, um tempo e um espaço verdadeiramente livre de escolhas e das distinções de classes sociais.

Essa reivindicação do lazer, enquanto direito social e de participação cultural, é também observada por Marcellino (2007, p. 12) quando afirma que "é uma questão de cidadania", pois "[...] a especificidade concreta do lazer, considerado em sua manifestação na

sociedade atual é bastante diferente do entendimento da antiguidade clássica. Hoje é colocada como reivindicação social."

Compreendendo o lazer como um direito social do sujeito, Pacheco (2006, p. 180) chama a atenção para o papel e responsabilidade do Estado em relação a essa questão, alertando para o sentido paradoxal atribuído ao lazer na sociedade contemporânea e no mundo capitalista de uma forma geral.

> Por um lado ele é algo inerente ao sistema capitalista, um subproduto da atividade laboral, uma mercadoria que se compra e se vende; por outro lado, ele tornou-se uma necessidade humana fundamental, na medida em que nossas possibilidades de expressão lúdica tem sido quase que exclusivamente empurradas por essa esfera de nossas vidas e dessa forma o lazer passou também a ser reconhecido como direito social fundamental, garantido inclusive por um arcabouço institucional e legal, falho mas existente (PACHECO, 2006, p. 180).

Considerado dessa maneira, o entendimento do lazer deverá levar em conta a sua abrangência em termos de conteúdo, as atitudes que o envolvem, os valores que propicia, a consideração dos seus aspectos educativos, as suas possibilidades como espaço de mobilização e participação cultural, como por outro lado, deverá enfrentar possíveis barreiras para seu efetivo exercício, tanto intraclasses como interclasses sociais (MARCELLINO, 2007).

Partindo dessas considerações, concordamos com o autor quanto à amplitude do lazer. Mais ainda nos inquieta nesta pesquisa, a ênfase na questão temporal desses acontecimentos. Considerando que o lazer tornou-se uma das principais buscas do sujeito, fruto de uma sociedade industrial, convém entender que vivemos numa sociedade marcadamente capitalista que impõe certos valores que nem sempre representam o interesse da classe trabalhadora. É nessa perspectiva dialética que podem emergir novas significações para o lazer, reconfigurando-o a partir de ações humanas historicamente situadas.

Compreender o lazer a partir dessa perspectiva deixa-nos livres de quaisquer "amarras temporais", nos permitido reconverter o olhar para situações cotidianas que possam nos ajudar na construção de outros referenciais na constituição do lazer.

É importante estar atento para o fato de que, na atualidade, processam-se transformações importantes nas relações estabelecidas entre sociedade e lazer. O lazer passa a ser objeto de maior atenção com análises subjetivas, considerando outros elementos para a sua caracterização, pois as vivências do lazer não ocorrem apenas sobre bases objetivas (tempo e atividade), sendo necessário considerar também aspectos de ordem subjetiva (atitudes, gostos e preferências) em espaços diferenciados.

Esses elementos podem representar lazer para uns e não para outros. Marcellino (2007, p. 13) exemplifica muito bem esses aspectos de ordem subjetiva nos quais a satisfação das aspirações de seus praticantes torna-se o elemento balizador da escolha:

> Há alguma coisa de comum entre o que se busca indo ao cinema ou ao teatro, o que difere das razões que motivam a prática de esportes, por exemplo. Enquanto, no primeiro caso, a satisfação estética pode ser considerada como critério orientador, no segundo caso, via de regra, prevalece o movimento- o exercício físico.

A partir desta colocação, destacamos uma característica do lazer que se encontra presente na grande maioria dos estudos da área: a satisfação. Outra característica não menos importante do lazer apontada e pesquisada por Marcellino (2007, p. 13) refere-se à opção: "[...] os vários interesses que as aspirações pela prática do lazer envolvem formam um todo interligado e não constituído por partes estanques. A distinção só pode ser estabelecida em termos de predominância, representando escolhas subjetivas."

Complementando tais diálogos, pesquisas sobre o lazer no Brasil, como as de Gomes e Pinto (2009, p. 68-69) apontam que, no senso comum, os sentidos dados ao lazer podem ser bem variados e diversos, como:

> [...] descanso, folga, férias, repouso, desocupação, distração, passatempo, hobby, diversão, entretenimento, tempo livre. Além disso, algumas pessoas associam o lazer a determinadas práticas culturais, tomando-o como sinônimo, por exemplo, de esporte, cinema, música etc. outras vinculam o lazer a ações como dançar, assistir TV e viajar, entre outras.

Estas questões ajudam-nos a refletir sobre a presença da subjetividade como aspecto importante do lazer, considerando-o a partir de vivências de experiências pessoais e coletivas.

Cabe aqui retomar a discussão de que o lazer não é algo pronto e definido, ele mostra-se todo o tempo inacabado, num processo de re/des/construção ao demonstrar os seus mecanismos e seus cenários, podendo contribuir para o entendimento de implicações teóricas, práticas e políticas.

É pertinente considerar a complexidade do lazer e suas tensões, ampliando o olhar para além do imediato, entendendo- como uma categoria em constante construção. Do mesmo modo, é preciso não enquadrá-lo a determinismos históricos ou certas regras sociais, econômicas, políticas ou religiosas, pois a sociedade não é estanque ou estável, ela passa por constantes movimentos.

Em sua pesquisa na qual aborda o lazer no imaginário social brasileiro, Gomes e Pinto (2009, p. 80) nos mostram que:

> [...] a construção social do lazer pode se dar de formas diferentes nas sociedades, culturas e momentos históricos. Podemos dizer que cada sociedade e grupo social lida e representa de maneira diversa o lazer. Diversidade que se concretiza em diferentes condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, regionais, dentre outras. Pode ser muito diferente, por exemplo, a noção do que é tratado em famílias de classe média ou de camadas populares, em um grande centro urbano ou no meio rural.

Considerando esse contexto, o lazer passa a ser entendido não como um fenômeno isolado, mas sim, como parte das dimensões da vida social e cultural do sujeito, como trabalho, política, educação, economia, dentre outras. Dessa forma, em meio a todo o emaranhado que envolve estas relações, o lazer pode ser compreendido como um meio de conformação das contradições sociais, como por outro lado, pode ser uma forma de resistência a essas contradições.

Ao tratarmos da dimensões culturais e sociais do lazer, afirmamos juntamente com Gomes (2004) que há de se considerar o tempo, espaço, manifestações culturais e ações, todos entendidos como aspectos atitudinais, pois são construídos socialmente pelos indivíduos. Analisando dessa forma, do ponto de vista da atitude, está tese questiona: será que atividades instituídas socialmente como obrigações sociais podem ser consideradas de lazer?

O que estamos buscando é compreender a possibilidade do aparecimento de características do lazer em todos os tempos do indivíduo. A tentativa converge no intuito de contribuir para superar as barreiras visíveis entre tempo de trabalho e tempo livre, conformando uma nova sociedade cujos interesses humanos possam ser contemplados.

Entender como o lazer se manifesta no ensino formal é compreender que nestas obrigações sociais, o lazer pode existir com características e categorias novas, uma vez que a história no tempo presente nos direciona para um novo olhar sobre a realidade, considerando seus textos e contextos.

2.3 O OLHAR DA PESQUISA: SOBRE A CONCEPÇÃO DE LAZER

Ao adentramos no campo da concepção do lazer reconhecemos as imprecisões conceituais que envolvem o tema, como reconhecemos também que sua concepção apresenta características diversas conforme o ponto de partida de cada autor.

Em linhas gerais, autores como Dumazedier (1973), Marlcellino (1987), Camargo (1992), exercem grande influência nos debates sobre o lazer por apresentarem uma visão que situa o fenômeno em atividades que acontecem apenas em um tempo determinado da vida do sujeito.

Esses estudos, reconhecidamente importantes e situados no contexto histórico nos quais surgiram, induzem-nos a perceber o lazer de forma objetivada e estruturada numa categorização de atividades e comportamentos padronizados, desenvolvidos nos tempos desobrigados das responsabilidades sociais e de trabalho.

Pontuadas estas questões, o nosso anseio nesta tese é a superação dessa visão do lazer demasiadamente dicotomizada, por uma outra que transcenda a questão temporal, tendo em seu aspecto atitudinal sua maior relevância.

Ao tratarmos da concepção de lazer nesta tese, não temos a intenção de construir um conceito de lazer. O nosso interesse é estabelecer um diálogo com o que já foi produzido e sistematizado sobre o lazer, buscando a construção de novos quadros referenciais para a continuação de seu estudo, considerando suas contradições, suas tensões e o seu movimento, buscando identificar características reveladoras quanto às práticas no ensino formal na atualidade.

Para direcionar o nosso olhar em busca de uma reconversão, entendemos o lazer como **"uma prática social complexa que pode ser concebida como uma necessidade humana e como uma dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social"** (GOMES, 2012, p. 30). Essa compreensão representa as possibilidades do nosso olhar.

No momento em que tomamos como ponto de partida o lazer como uma prática social, entendemos que a educação pode compor esse universo de possibilidades sociais, e que a escola, no seu fazer pedagógico, apresenta-nos uma dimensão importante da cultura vivenciada, através de suas manifestações pedagógicas, que também são culturais, desenvolvidas num espaço socializante.

Esses argumentos justificam o nosso interesse em conhecer quais os sentidos atribuídos ao lazer pelos sujeitos da pesquisa, tais quais professores, alunos e coordenadora da escola pesquisada, pois esses são os elementos que refletem o fazer pedagógico na Escola. Por esse motivo acreditamos que estes nos forneceram pistas de seus referenciais de lazer.

> Existem duas formas de compreender lazer. Vai depender do objetivo: **se eu vejo que o lazer é visto como uma estratégia de demonstrar o conhecimento e o desenvolvimento de competências** eu vou ver que o lazer está focado no desenvolvimento de aprendizagem. Mas **se eu tenho um lazer trabalhando apenas a questão da socialização, só a questão de você estar mostrando a sua potencialidade corporal**, eu tenho um lazer focado apenas no lúdico (COORDENADORA, informação verbal). (Grifo nosso).

A fala da coordenadora nos aponta para a perspectiva de dois entendimentos do lazer: o primeiro, voltado para contribuir no processo de aprendizagem, como estratégia de ensino, e o segundo, como espaço de socialização e potencialidade corporal a partir de atividades lúdicas.

Lendo e relendo este relato, e movidos pela compreensão que representa as possibilidades do nosso olhar sobre o lazer, surge um questionamento: não existe a possibilidade de atendermos concomitantemente os dois objetivos em atividades de lazer?

Essa visão da coordenadora nos coloca em contato com a forma fragmentada do lazer, e que ainda está muito presente em nossa sociedade, o que talvez explique a ausência na maioria das escolas de atividades verdadeiramente integradas de educação e de lazer.

No momento em que se determina objetivos diferentes para a inclusão do lazer como prática pedagógica, estamos diante de uma visão simplista da atividade, desconsiderando dessa maneira, as suas potencialidades educativas e as suas possibilidades emancipatórias.

Trazendo outros olhares para a pesquisa, as professoras entrevistadas mostram-nos que atividades de lazer devem estar associadas ao prazer.

> Eu entendo lazer como uma atividade que envolve **prazer**, algo que eu me sinta bem em estar fazendo (PROFESSORA A, informação verbal).
>
> Entendo o lazer como algo que me dá **prazer**, o que pode me fazer **desligar da formalidade** (PROFESSORA B, informação verbal).

Percebe-se o caráter descontraído do lazer, onde a diversão, o divertimento e o desenvolvimento podem ocorrer simultaneamente, podendo ser interpretado como os três "Ds" de Dumazedier. Ficam evidentes as sensações de liberdade e satisfação que o lazer provoca, o que nos faz retomar nesse momento, o trabalho de Gomes e Pinto (2009, p. 68-69) os quais apontaram que no senso comum os sentidos dados ao lazer podem ser bem variados e diversos.

Perceber estas questões do senso comum, em nenhum momento diminui a nossa análise, principalmente porque sabemos que o lazer não é algo de fácil definição. Essas questões mostram-nos que é preciso considerar que os nossos posicionamentos refletem questões estruturais de nossa sociedade que, marcadamente capitalista, nos remete a pensar que apenas no lazer exista prazer.

Cabe destacar que não discordamos, nesta pesquisa, da existência dessas sensações nos momentos e espaços de lazer. O que gostaríamos de complementar e destacar é que o lazer possui outras dimensões que precisam ser descobertas e visibilizadas. É preciso reconhecer o lazer enquanto necessidade humana, enquanto conjunção de referenciais de uma

cultura e, sendo assim, ele pode estar presente em todos os tempos e espaços do sujeito, sem a necessidade de estabelecermos uma dicotomia temporal.

O que percebemos é que o lazer está associado ao distanciamento da formalidade. Isso implica dizer que existe um momento formal na vida dos indivíduos na qual não existe espaço para o lazer. Para nós, perceber essa questão mostra-nos que nossa vida está dividida em tempos: formal e de prazer. Nas entrelinhas, a dicotomia apontada nos tópicos anteriores deste trabalho, ainda existe e permanece viva no imaginário dos entrevistados.

É importante tratar destas questões aqui, pois sabemos que a educação não é neutra. Nesse sentido, os professores carregam em suas práticas pedagógicas referenciais de vivências próprias e coletivas que possuem uma intencionalidade específica. A concepção própria de professores e coordenadores escolares ditam o "tom" das atividades de lazer que são desenvolvidas na escola. Por isso a importância de conhecer suas opiniões.

Complementado as vozes da pesquisa sobre a concepção de lazer, o aluno A2(M) deu a seguinte resposta: "Acho que lazer é quando a gente fica fora do conteúdo. Vai mais pra se divertir, integrar o grupo, essas coisas... Digo conteúdo assim... fora da sala mesmo!"

A resposta desse aluno mostra-nos que o lazer não é algo frequente na sala de aula ou que talvez esse espaço físico não seja um lugar de diversão e prazer. Talvez este momento para ele represente a "formalidade", o que nos faz entender, a partir de seu relato, que na formalidade não existe integração e nem diversão.

Trazendo a ideia de que o lazer pode estar presente em todos os espaços da vida do sujeito, A1(M) nos diz: "pra mim é aquele lugar que a gente se sente bem, né? Pode ser em casa, na rua, na escola. Justamente ir para aulas de campo eu estou me sentindo bem porque é um lugar diferente, é outro espaço. Acho que todo espaço pode ser de lazer também."

A partir desse entendimento, aproximamo-nos do lazer como parte da cultura vivenciada. É neste momento que a questão cultural adquire relevância, pois é preciso compreender que as possibilidades de trocas de experiências são imensas e podem estar associadas a todos os momentos da vida do indivíduo desde que se parta de uma perspectiva que não engessa e não se contenta com uma única visão e com um único referencial possível de lazer.

Sobre esse aspecto Gomes (2008, p. 4) nos mostra que "mesmo com as diferenças conceituais verificadas entre os estudiosos brasileiros, verifica-se uma tendência na atualidade brasileira em *compreender o lazer como uma dimensão da cultura."*

Entendemos nesta pesquisa a aprendizagem num sentido amplo, de aprendizagem alicerçada pela concepção da vivência, da experiência, que prepara para a vida e que

compreende o indivíduo como um todo. Inclui perceber todas as dimensões do sujeito que é individual e ao mesmo tempo social. Inclui acreditar que a experiência construída pela vivência entra no universo das representações das pessoas, tornando-se uma dimensão singular do conhecimento, a partir da dimensão coletiva. Nesse sentido este trabalho compartilha que a escola não é separada da vida.

Evidenciando a subjetividade que permeiam os referenciais de lazer, as professoras afirmaram que nem sempre esta relação lazer/educação é possível e, por vezes, acaba sendo um tanto complicada, devido ao caráter individual do lazer e ao caráter sistemático de algumas atividades educativas. Os trechos a seguir refletem essa preocupação:

> Eu acho essa relação complicada. Você pode fazer um lazer pensando no aluno, para um grupo específico e não para o grupo todo. É difícil porque existem interesses diferentes entre os alunos. O que pode ser lazer para um pode não ser para outro (PROFESSORA A, informação verbal).

> Compreendo como uma relação possível, mas nem sempre as duas coisas estão juntas. Acredito que é possível ter lazer ao assistir um filme, fazer leituras, através de atividades lúdicas... são diversas as alternativas de junção da educação e lazer. Mas eu acho que essa relação também é decorrente da mediação do professor, da forma como as atividades são mediadas. Não consigo perceber o lazer numa atividade muito sistemática, as atividades precisam despertar o interesse e não serem encaradas como obrigação (PROFESSORA B, informação verbal).

Ao tratarem da possibilidade da presença do lazer no processo educacional, as professoras apresentam questões que nos remetem a duas situações distintas: a primeira delas, relatada pela professora (A), demonstra uma preocupação em agradar os alunos individualmente e não em buscar coletivamente referenciais para possibilitar um ambiente educativo construtivo, com metodologias mais significativas.

A segunda situação evidenciada pela professora (B) nos induz a pensar que o seu entendimento de lazer não consegue transcender ainda a percepção do lazer como oposto da obrigação e da sistematização das atividades. Interessante destacarmos que é justamente por esse caráter sistemático e obrigatório das metodologias de ensino citadas pela professora, é que propomos a inclusão do lazer na escola.

A realidade extraída do relato das professoras mostra-nos que o lazer no âmbito educacional ainda precisa ser bastante discutido, e suas possibilidades na educação precisam estar mais em evidência. Mesmo em uma escola que adota práticas de lazer, ainda há dúvidas e contradições nos discursos.

Vejamos a coordenadora, embora apresente um entendimento pessoal de lazer fragmentado num primeiro momento, ao estabelecer relações com o processo educativo de

forma mais direta, a coordenadora reconhece que a educação formal não pode ser compreendida como puramente tradicional e conceitual e que o lazer exerce um papel importante nesse contexto. “Se a gente pensa na educação formal, onde esta educação formal está focada no desenvolvimento completo e íntegro do aluno, aí a gente pode perceber que existe uma educação formal capaz de estar vinculada ao lazer.”

Aprofundando ainda mais estas questões com a coordenadora, percebemos que seu discurso está ancorado na ideia de lazer como estratégia de ensino. “Até porque a gente pode perceber que o lazer é uma estratégia de perceber outras potencialidades do aluno que ele não consegue colocar de uma forma tão formal, que é a parte escrita, né?”

E continua sua argumentação alertando para o fato de que o lazer não pode ser percebido como um momento sem planejamento prévio.

> [...] eu acredito que o lazer é uma estratégia de você potencializar o aprendizado, dentro de uma educação sistematizada, com objetivos claros, porque a gente também não pode utilizar o lazer como um faz de conta para um modismo de uma educação diferenciada [...].
> Então o lazer tem que ser visto [...] dentro da organização curricular, dentro de uma proposta de conteúdo, dentro de um desejo do professor, dentro de uma proposta da escola. Tem que fazer parte do projeto político pedagógico.

A partir do exposto pela coordenadora pedagógica, ficamos instigados a conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola X, com o intuito de perceber a maneira própria que o lazer é concebido pela escola no âmbito organizacional e documental.

Ao analisar esse documento, estamos trazendo mais uma concepção (além das já apresentadas por professores, alunos e coordenação) de lazer presente no fazer pedagógico da escola, que para nós, representa mais um sujeito da pesquisa.

Vale ressaltar que o interesse em apresentar esse documento não tem o intuito de contemplar todos os tópicos nele contidos de forma específica, e nem verificar se esse projeto apresenta-se como um instrumento teórico e metodológico apropriado para nortear o fazer pedagógico da Escola, mas sim, verificar a existência ou não de elementos que contemplem uma educação baseada numa concepção do lazer.

Por ser a escola um espaço educativo o trabalho que é realizado dentro dela não pode ser pensado nem realizado no vazio e na improvisação. O PPP é, portanto, como nos mostra Medel (2008, p. 46) “o instrumento que explica a intencionalidade da escola como instituição, indicando seu rumo e sua direção”. Por esse motivo Medel (2008) afirma que na sua construção deve estar presente, a concepção de sociedade, de escola, de relação ensino-aprendizagem, de avaliação, e seus pontos de vista em relação ao cotidiano escolar devem

estar formalizados nos seus objetivos, observando-se tanto o que a escola já é quanto o que ela poderá vir a ser.

Amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96, Art. 12) que garante a autonomia da escola para elaborar e executar sua proposta pedagógica, sua organização escolar, bem como administrar seus recursos financeiros, materiais e humanos, a Escola X apresenta um documento que está estruturado em 50 páginas, nas quais constam o direcionamento e comprometimento dos membros da comunidade escolar em torno de uma visão comum e coletiva de educação.

Inicialmente o documento apresenta uma introdução que explica a finalidade do PPP e a concepção construtivista da escola. Em seguida, apresenta os procedimentos da proposta pedagógica como um todo, tendo como bases norteadoras a educação pela pesquisa, a aprendizagem significativa e a avaliação processual.

O primeiro procedimento refere-se ao planejamento, entendido pela Instituição como a chave para uma proposta pedagógica de qualidade. Embasado nos conceitos de Vasconcelos (1999) e Libâneo (1994), a concepção apresentada no documento é a de que o planejamento deve ser "diferenciado e reflexivo, que priorize a construção de competência no universo escolar" (PPP, p. 3). Mas adiante, está posto que o docente precisa reconhecer que o seu trabalho não tem como objetivo a simples transmissão dos conteúdos, mas principalmente a construção de competências, baseada na necessidade de romper com a tendência clássica de incluir no seu planejamento apenas aulas expositivas.

O Projeto Político Pedagógico da Escola X (p. 4) contempla "situações diversificadas e desafiadoras que promovam desempenhos diversificados e reflexivos". Como exemplo do exposto, os professores são orientados a desenvolverem metodologias de ensino que utilizem o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, a elaboração de hipótese, instauração de dúvidas e curiosidade acerca dos temas, exploração e investigação a partir de diversas estratégias de pesquisa.

Sendo assim, os professores são direcionados a realizar planejamentos por disciplinas e interdiciplinas de curto e longo prazos que deverão ser discutidos em reuniões com a coordenação pedagógica com o intuito de estabelecer um diálogo reflexivo, tendo como foco a prática pedagógica.

O segundo elemento do PPP da Escola X versa sobre a concepção da diversidade adotada no ambiente escolar a qual compreende o sujeito como um ser único, dotado de particularidades e de formas diferentes de aprender:

> Pensamos os nossos procedimentos almejando uma prática educativa de inclusão para todos os alunos, fazendo desse espaço escolar um possibilitador de aprendizagens significativas não apenas para aqueles que visivelmente nos manifestam isso, mas, também, para aqueles que demonstram dificuldades no percurso, as quais nos fazem estar revendo e reajustando a nossa prática constantemente [...] (PPP, p. 10-11).

O que está posto sobre a diversidade no projeto pode ser verificado na observação de campo desta pesquisa, não só nas atividades de sala de aula como também nas atividades fora dela. A escola recebe alunos portadores de necessidades especiais que, acompanhados de um parente ou pessoa próxima, assiste às aulas e participa de todas as tarefas propostas pelo professor, inclusive nas atividades de campo, objeto de análise deste trabalho.

Esta aceitação está diretamente relacionada com o papel que o professor deve adotar nas suas atividades diárias. Este também é um dos pontos contemplados no documento do PPP no qual consta que o professor deve buscar novas possibilidades de conhecimento, sendo um professor pesquisador. Isso implica dizer que o professor deverá ter como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Fica muito evidente no texto que o ato de ensinar não se resume a estar no espaço da sala de aula, mas envolve também a sensibilidade para perceber que esse ambiente fornece ao professor dados muito importantes para a organização de uma prática educativa que tenha sentido para os alunos. Mais uma vez a aprendizagem significativa ganha espaço neste documento e permeia todas as ações da escola.

No PPP também consta o diário de bordo do aluno que funciona como um guia de orientação dos procedimentos internos e atividades que serão propostas para eles, contendo a organização de portfólio; *pit* avaliativo para aqueles alunos que não alcançarem a média de aprovação; procedimentos para serem adotados na recuperação final; no conselho de classe; procedimentos que devem ser compartilhados em sala por professores e alunos; como deve ser a ambientação da escola, uma vez que as paredes, os armários e murais dizem muito sobre o trabalho realizado nos espaços de aprendizagem. A escola parte da ideia de que "dar vida a esse espaço é potencializar a criatividade dos alunos através da competência de demonstrar à comunidade escolar o que está sendo ensinado e ao mesmo tempo o que está sendo aprendido" (PPP, p. 36).

Sobre o processo de avaliação a Escola X aponta para o seu caráter formativo, dialógico, processual e atrelado à metacognição, tendo a observação como um instrumento para propor novos desafios de aprendizagem. Cabe então aos professores, "acompanhar e

verificar o aprendizado dos alunos através do desempenho nas aulas, da sua disponibilidade e esforço, buscando detectar pontos que necessitem ser revistos e re-elaborados" (PPP, p. 17).

Ao analisar a escrita do projeto, percebe-se que é através da avaliação que a comunidade escolar busca promover transformações nas relações de ensino aprendizagem, tendo como ponto central o processo pensado, enquanto percurso a ser trilhado por professores e alunos e não apenas como produto de classificação ou rotulação.

Continuando com as especificações dos tópicos do PPP, tem-se ainda os procedimentos para a realização de reuniões de formação, coordenação individual e coletiva nas quais estão detalhadas como devem ser realizados os planejamentos de ações para projetos interdisciplinares e projetos disciplinares referentes às questões, à sala de aula e ao processo de aprendizagem.

Os procedimentos gerais aparecem de forma bastante objetiva, contemplando a operacionalização do fazer pedagógico de forma bastante funcionalista como: determinação do início e término das aulas, arrumação da sala, responsabilidade do uso dos murais, dentre outras atividades de rotina da Escola.

Finalizando a proposta do documento de educação da Escola X, tem-se o projeto de tutoria no qual é criado um espaço de diálogo entre professores e alunos para discussão sobre as questões que permeiam o espaço escolar com o intuito de melhorar seu desempenho educacional. As últimas páginas do PPP trazem indicações de leituras básicas para ser um professor pesquisador e as referências bibliográficas que sustentam as concepções da proposta pedagógica apresentada.

Após descrever de forma sucinta a estrutura do PPP da escola analisada, cabem algumas considerações. Inicialmente, quero destacar que contrariamente ao discurso da coordenadora, ao afirmar que o lazer "Tem que fazer parte do projeto político pedagógico", em nenhum momento a palavra lazer foi visualizada nas linhas que descrevem o PPP da Escola X. A palavra lazer não foi percebida, mas isso não significa que a temática não faça parte da rotina da escola, pois o discurso de uma aprendizagem significativa, viva e cheia de sentido para os alunos está muito presente nas atividades desenvolvidas.

Também a pesquisa de campo, registrada nos diários de bordo, mostrou que são diversas as atividades desenvolvidas na escola na qual o lazer se encontra presente: feiras literárias, congressos organizados pelos alunos, atividades de recreação, usos de brinquedos, sessões de filmes, festas em datas comemorativas, confecção de cartazes, instrumentos e brinquedos de sucatas, atividades extra classe como as viagens e aulas de campo.

Entretanto, a dimensão que o lazer abarca na concepção da escola não é mencionada, apenas são apresentados indícios de que a educação precisa ser contextualizada e significativa para os alunos, sem ao menos traçar qual o entendimento de lazer para a Instituição. Por muitas vezes esse lazer pode referir-se apenas a diversão e prazer, sem o intuito de alcançar uma transformação por meio dele. Não objetiva perceber que o lazer também pode ser um espaço de aprendizagem, emancipação e transformação através da vivência e convivência de valores múltiplos, uma vez que no entendimento da professora B o lazer é: "algo que me dá prazer, o que pode me fazer desligar da formalidade."

Perceber essas questões só reforça a complexidade que gira em torno do entendimento do lazer. O que salta aos olhos é que as entrevistadas, embora compreendam a importância de atividades lúdicas e de lazer para desenvolvimento humano, ainda estão atreladas às noções de divisão de tempo/espaço que insistem em circundar a temática. A pesquisa mostrou que a comunidade da Escola X não demonstra compreender o lazer como parte da cultura vivenciada pelos indivíduos em qualquer momento da vida.

Expressando a dificuldade que se apresenta ao estudar o tema lazer, observamos na pesquisa que, embora o entendimento do lazer apresentado por alguns alunos estejam voltados para atividades de diversão e integração **"fora do conteúdo"** como relatado por A2(M), eles conseguem perceber uma relação favorável entre educação e lazer.

> Tem tudo a ver, porque você pode aprender, digamos que brincando, entendeu? (A1-F)
> É justamente aquele negócio, você não meio que brincando, mas se divertindo, gostando de aprender, é mais fácil de aprender do que a pessoa ir ditando o assunto (A1-M).
> Lazer não é só diversão. É aprendizagem também (A4-F).
> É a questão de você se sentir bem não só com brincadeiras, com o assunto, colégio, vídeos, qualquer coisa... (A3-M). (Informação verbal)

Estas afirmações nos induzem a perceber que os alunos compreendem que também aprendem enquanto brincam, se divertem... e não apenas isso. Essa última abordagem (A3(M)) reflete o entendimento da possibilidade da presença do lazer em qualquer tempo/espaço da vida do indivíduo.

Ainda trazendo elementos do PPP da escola é fácil perceber que existe um grande esforço em evidenciar a interdisciplinaridade presente nas atividades de educação e lazer numa perspectiva construtivista de ensino.

> A maioria das atividades é interdisciplinar. Nessas aulas as visitas buscam mostrar como as coisas são interrelacionadas (PROFESSORA A).
> [...] nas atividades interdisciplinares, ficam claras as interligações dos conteúdos. Não só conteúdos curriculares, mas sim, da vida. Perceber como aspectos sociais,

> econômicos, culturais, ambientais, e tantos outros influenciam no nosso modo de ver a vida e na vida que levamos (PROFESSORA B, informação verbal).

Exemplificando os argumentos das professoras, a coordenadora complementa:

> [...] então assim, se a professora de História vai fazer um trabalho de ir lá no pelourinho e aí ela não observa **os aspectos econômicos**, ela não observa **as questões das pessoas que estão ali**, **a questão da arte, a questão das figuras geométricas que eu posso tá observando nos espaços** e se eu não permito isso ao aluno, vai tá fragmentado do mesmo jeito né? (Informação verbal, grifo nosso).

Observou-se um discurso interdisciplinar de professoras e coordenadora bastante alinhado ao que está posto na primeira página da proposta curricular da escola correspondente ao 6º ano: "a interdisciplinaridade é justamente a possibilidade de fazermos conexões entre algumas disciplinas e a nossa realidade, promovendo a integração entre os educadores de diferentes áreas de conhecimento". A escola parte de uma perspectiva de que intervenções como estas potencializam e ampliam o olhar sobre a realidade, possibilitando a análise de um mesmo fato através de diversas perspectivas conceituais.

Os alunos exemplificaram a presença de tais atividades interdisciplinares, citando as disciplinas de Ciências e Artes (seres vivos e pintura dos mesmos); História e Geografia (nordeste colonial e parte geográfica e histórica da Bahia); Ciências e Geografia (seres vivos e o *habitat* deles); Português (conhecer diferentes tipos de embarcações a partir do livro de Amyr Klinc e como ele vivia dentro de um barco).

Todas essas atividades podem ser visualizadas no planejamento trimestral dos professores e algumas delas já fazem parte do calendário de atividades da escola, contemplado na organização curricular de cada ano do ensino fundamental II.

Como são desenvolvidas essas atividades interdisciplinares de lazer na escola pesquisada? Essas atividades são desenvolvidas na escola a partir de projetos educacionais e através das aulas de campo. Esta última, representa nosso recorte para análise desta tese.

Definido nosso objeto de estudo, o capítulo que segue, ao discutir aspectos relacionados à educação pretende oferecer algumas contribuições com o propósito de instigar reflexões sobre a educação no âmbito geral e sua relação com o lazer no âmbito particular.

3 LAZER E EDUCAÇÃO: UM CAMINHO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Como dito no capítulo anterior, a relação entre lazer e educação apresentada nesta pesquisa tem como elo para análise as aulas de campo, entendidas como atividades realizadas fora do ambiente físico escolar, e que proporcionam conhecimentos variados, através do contato com outras culturas e outras realidades. Referem-se aqueles deslocamentos dentro da própria cidade ou fora dela, onde se perceba a possibilidade de conhecimento e articulação entre conteúdos curriculares e a relação do sujeito com o mundo.

É preciso deixar claro que a relação das aulas de campo com o lazer está caracterizada pelo aspecto atitudinal e não pelo aspecto temporal, pois essa atividade não é realizada no tempo livre como as atividades presentes nas definições de lazer. Outro aspecto importante a considerar é que uma análise economicista e funcionalista destas atividades não cabem nesta pesquisa, pois compreendemos o lazer como campo promotor de desenvolvimento humano, partindo do entendimento que este, é uma necessidade básica do sujeito.

A ideia de se pesquisar atividades de campo, ampliando os espaços para a ocorrência de aprendizagens diversas está ancorada na proposta de permitir que o aluno tenha oportunidade de conhecer e vivenciar novos espaços, estabelecendo limites entre o fantástico e o real, proporcionando o contato com a natureza e o conhecimento de novos espaços, propondo um despertar para a conscientização de problemas socioculturais e ambientais vividos por muitas comunidades e promover valores construtivos.

Busca-se estabelecer, sobretudo, uma ligação entre a atividade de lazer e a pedagogia, entendendo esta última como responsável pelos instrumentos utilizados no processo de aprendizagem, objetivando mais qualidade na educação e formação plena do sujeito. Por aprendizagem entendemos

> [...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e do processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo)" (REGO, 2009, p. 59).

Contribuímos com uma nova concepção de educação, uma vez que o espaço de lazer se transforma em um espaço de educação extra classe, sendo utilizado para auxiliar o processo de aprendizagem com uma nova prática pedagógica.

> [...] trata-se de uma conversão do olhar do residente para um "olhar de turista", no sentido do deleite e da valorização do local, e de posterior reconversão que crie

> limites entre o fantástico e o real, possibilitando uma postura dialética diante do contexto e do ambiente visitado (HORA E CAVALCANTI, 2003, p. 208).

Portanto, para compreender a extensão e profundidade das aulas de campo é necessário superar a ideia de que o lazer é uma atividade realizada apenas no recreio ou no tempo livre disponível de todas as obrigações e entendê-lo como necessidade humana.

A análise do lazer que desenvolvemos perpassa por questões de humanização, de socialização e de aprendizagem, porque entendemos o lazer como espaço de convívio, assim como entendemos que a escola é um dos locais onde se processa a aprendizagem do mundo. Portanto, não há como negar que, na relação lazer e educação, existem interações históricas, sociais, éticas, corporais e culturais que contemplam a essência do sujeito enquanto ser social.

3.1 LAZER E EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Como já foi dito no capítulo anterior, os trabalhos de Jofre Dumazedier foram a grande influência nos estudos sobre o lazer no Brasil durante a década de 70, principalmente a obra "Sociologia empírica do lazer". E, mesmo tendo sido alvo de algumas críticas, das quais nós também corroboramos, não há como negar sua importância na alavancagem de interesses e pesquisas que cercam essa temática.

Na tentativa de categorizar as atividades de lazer, Dumazedier apontou a existência de cinco categorias consideradas quanto ao conteúdo e interesses das práticas de lazer, são elas: os interesses físicos, os práticos ou manuais, os artísticos, os intelectuais e os sociais.

Foi a partir do entendimento destas categorias que os autores Marcellino (1996) e Camargo (1992) acrescentaram ainda os interesses das viagens nas quais os deslocamentos para conhecimento de outros lugares e convivência com outras culturas ganham destaque. Encontramos aqui, nosso ponto de partida para estabelecer relações entre lazer e aprendizagem através dos deslocamentos para fora do espaço físico da escola.

No âmbito educacional, a necessidade de viagens como instrumento capaz de auxiliar no processo de ensino, encontra respaldo em algumas correntes pedagógicas, principalmente as que sofrem influências dos princípios de Freinet (2004). O autor trata dos fundamentos da educação numa perspectiva de ampliação dos olhares para fora do espaço escolar, utilizando-se das técnicas de aulas-passeio, ou aulas das descobertas. As aulas-passeio acabam por proporcionar um ambiente onde as relações sociais, econômicas e culturais interagem-se, permitindo caracterizar essa atividade como uma forma de lazer e educação.

Outro autor que também acredita na influência positiva entre as relações vivenciadas e estabelecidas entre o sujeito e o meio e que acompanha-nos nesta tese é Lev Vygotsky (2007). A corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, na qual a interação com a cultura e com outras pessoas é um aspecto importante a ser considerado no desenvolvimento escolar, compreendendo o ensino como um processo social.

Corroborando com os benefícios que um passeio ou uma viagem podem proporcionar à formação do sujeito através das interações sociais, Balzan (1987, p. 115) afirma que "desde que se pretenda de fato desenvolver plenamente a personalidade do educando, o estudo do meio passará a se constituir como uma atividade de excepcional importância na vida da escola." Ao pesquisarmos melhor sobre essa atividade, percebemos que os estudos apontam que a ideia de se estudar o meio, enquanto atividade de ensino, nasceu com o intuito de superar a passividade observada no ensino tradicional no qual os alunos pouco conseguem se expressar, se locomover e participar de forma ativa da aula.

Para fins de esclarecimento, o estudo do meio é compreendido como uma técnica de ensino diferenciada, pois "é através dela que se leva o aluno a tomar contato com o complexo vivo, com um conjunto significativo que é o próprio meio, onde a natureza e a cultura se interpenetram..." (BALZAN, 1996, p. 106).

Acrescentemos que esta pesquisa vem demonstrar que não só a natureza e a cultura se interpenetram, mas também, todos os contextos que permeiam a realidade social, e que caracterizam o homem como ser social, como por exemplo, contextos econômico, político, de diversidade.

Complementando essa discussão, Zabala (1998), reconhece a importância do uso da metodologia do estudo do meio para o processo de aprendizagem, acrescentando que esta, se enquadra dentro do método de ensino mais globalizado[11].

Cumpre-nos salientar que sob um enfoque globalizador, o estudo do meio propõe um olhar investigativo e sensível para propostas e intervenções políticas, sociais, culturais, econômicas e naturais de diferentes épocas, estabelecendo um diálogo entre os tempos, a partir do presente. O importante é que o meio deve ser compreendido de forma ampla envolvendo o estudo de problemas relacionados às questões reais, nas quais sejam possíveis estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

[11] Conforme Zabala (1998, p. 141), esse método de ensino não toma as disciplinas como ponto de partida. "[...] Os conteúdos das atividades das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade".

> Essa metodologia pressupõe um processo de construção conjunta, de elaboração teórica, de preparação para as atividades de campo, de questionamentos, capaz de propiciar que os alunos e alunas conheçam o sentido da tarefa que realizam e que cada um se reconheça, nessa implicação problematizadora (FERNANDES, 2012, p. 60).

A partir do exposto, compreende-se que o estudo do meio não é uma simples visita desinteressada para se observar o que já se conhece. Esse tipo de intervenção pedagógica, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), está ancorado num trabalho de investigação, pesquisas prévias com questões reflexivas e preparação de uma atitude de pesquisador: "[...] uma metodologia específica de trabalho, que envolve o contato direto com fontes de informação documental encontrada em contextos cotidianos da vida social ou natural e que requerem tratamento muito próximo ao que se denomina pesquisa científica" (BRASIL, 1998, p. 93).

Com base nessas reflexões não há como negar a importância de uma visita ao museu, do contato com culturas, figuras e formas diversas e o aprendizado que se constrói através dela. Exemplificando tal colocação, Leite (2005, p. 23) nos mostra como as visitas aos museus podem contribuir como espaços de educação e de fruição da cultura.

> Os sujeitos, em suas interações diversas, circulam em variados espaços culturais e experienciam, também, diferentes formas de produção cultural. É no diálogo com o outro e com a cultura que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente. O acesso a bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade.

Estabelecendo uma relação mais direta entre as visitas aos museus e a escola, Ganzer (2005, p. 85) chama atenção para um aspecto importante da educação: a aprendizagem significativa e cheia de sentidos, a qual oportuniza a ressignificação do conhecimento, possibilitando que "a cultura entre na escola utilizando concepções do imaginário habitual propicia a criação de relações representativas, pois a visibilidade de objetos do cotidiano permite uma apreensão significativa dos sentidos."

Para Ausubel, quando ocorre esse processo pode-se dizer que os alunos estão aprendendo a partir da construção de significados próprios e pessoais para um objeto do conhecimento, pois, para esse autor, a aprendizagem significativa pode ser compreendida como "um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo" (MOREIRA; MASSINI, 2001, p. 17).

Parte-se do entendimento de que as novas informações adquiridas pelos alunos interajam com outras ideias inconclusivas, que funcionam como ponto de ancoragem, presentes na sua estrutura cognitiva, sendo estas informações assimiladas de forma consciente, articuladas e diferenciadas para gerar uma nova ideia mais organizada e contextualizada do objeto em estudo através de uma hierarquia conceitual.

Para ilustrar esse contexto apresentamos um episódio observado numa aula de campo no parque de Pituaçu e nas dunas de Estela Mares, registrado no diário de bordo da pesquisa (Apêndice G):

> A professora então pediu para que todos descessem para que pudessem perceber o bioma da mata atlântica presente naquele local: percebem como a mata aqui é fechada? E um aluno perguntou: é por isso que o ar está mais úmido? Além da arguição oral, a professora gesticulou, apontou para as árvores presentes naquele lugar, além de fazê-los perceber como o ar se encontrava úmido naquele espaço. Os alunos mostraram-se interessados e muito questionadores quanto ao tema, alguns até pediram para apalpar aquelas árvores chegando muito próximos das mesmas. A professora perguntou se eles tinham percebido alguma diferença entre a vegetação vista no parque de Pituaçu e a vegetação vista nas dunas. Os alunos responderam que sim, que naquele espaço a vegetação era rasteira e o ar estava mais seco, além de ventar mais por ser mais aberto. Percebi um orgulho muito grande da professora em perceber que os alunos estavam atentos e correspondendo ao objetivo proposto. Ela reforçou o que foi dito e falou que eles poderiam aproveitar aquele momento da forma que quisessem. Imediatamente os alunos começaram a pegar nas areias, a correr e a fotografar aquele espaço. Durante um bom tempo, os alunos subiam em direção ao ponto mais alto e corriam descendo todos juntos.

A partir desta constatação a diferença entre os biomas pode ser percebido pelos sentidos: olhar, odor (úmido), toque, tornando o aprendizado significativo a partir da vivência. Percebemos também que houve dois momentos distintos: o primeiro, quando houve direcionamento pela professora, a partir da fala curricular, acompanhada de perguntas dos alunos; o segundo momento, livre, onde os alunos tocaram nas areias, fotografaram, correram de cima a baixo, em grupo, tornando a atividade também coletiva e carregada de memória de um acontecimento ligado à aprendizagem.

Acreditamos que atividades de lazer como as de aulas passeio, visitas a museus, parques, bibliotecas, dentre outros, podem convergir para estruturação de novos conceitos através de uma educação do olhar, na qual diversos elementos como informação, percepção e sensibilidade são aguçados a todo momento, imbricados na produção do conhecimento.

> Tornar visível o que se olha é uma concepção do sensível. Pensar a educação do olhar é posicionar-se e questionar-se diante do processo de aprendizagem, para despertar o caráter sensitivo, afetivo e sensorial, como uma viagem ao mundo da imaginação e das informações adquiridas (GANZER, 2005, p. 85).

Nesse sentido, atividades como estas que possuem o intuito de diminuir a dicotomia entre teoria e prática, contribuem para que a educação seja vista de um modo mais integrado e menos fragmentado. Busca contribuir para outras formas de ensino, que vão além das aulas enciclopédicas, onde os alunos aprendem a decorar assuntos que na sua maioria, são deslocados da realidade que os cerca.

A intenção de se pesquisar algo desta natureza nesta tese converge com o intuito de contribuir para uma aprendizagem realmente significativa para os alunos, onde os mesmos possam compreender que os assuntos trabalhados na educação formal podem ser percebidos e visualizados na vida cotidiana.

Para nos auxiliar a refletir sobre a determinação dos conteúdos abordados na escola e sua relação com a vida dos alunos, é salutar trazer Gramsci [19--?] quando afirma que existe um abismo entre a escola propriamente dita e a vida dos alunos.

Em sua observação às escolas italianas, Gramsci ([19--?] p.121) concluiu que:

> A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o "certo" de uma cultura evoluída torna-se "verdadeiro" nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação.

O autor toca aqui num ponto importante e delicado e que muito se assemelha às escolas brasileiras e de outros países de uma forma geral. Trata-se de programas educacionais prontos, impostos pelo Estado, de forma determinada pela lógica das disciplinas que organiza o currículo numa classificação de conteúdos e disciplinas eleitos como "mais" importantes e outros como "menos" importantes. Entendemos que essa organização de disciplinas e conteúdos, fragmenta nosso olhar e fragmenta o entendimento de ser humano que perde a sua unidade, sua totalidade.

Cabe destacar que se quisermos prosseguir no sentido de criar uma nova alternativa educacional que realmente faça diferença e que vislumbre uma sociedade mais humanizada, que atenda aos interesses de todos os cidadãos, torna-se necessário romper com a lógica do capital vigente, na qual a educação é vista como um "negócio", a partir de um olhar "de fora" e "de longe" das necessidades daquela sociedade.

Caminhando nesse sentido Mészáros (2008, p. 25) alerta que uma reformulação significativa da educação é "inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança."

Acreditamos que esta não é uma tarefa fácil, e que um segmento da sociedade, o educacional, não é suficiente para fazer frente a essa questão. Contudo, cabe tomar algumas iniciativas no sentido de promover ações que realmente encontrem-se comprometidas com uma educação crítica. Propor mudanças nas metodologias de ensino pode ser uma delas.

Entendemos educação crítica a partir das lentes de Saviani (2012, p. 80) o qual nos mostra que a pedagogia histórico-crítica "envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal qual ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica." Uma educação crítica envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, vislumbrando transformação da sociedade e não sua manutenção.

Diante destas preocupações, a inclusão do lazer na educação nesse momento pode contribuir para a reprodução de um espaço para o desenvolvimento crítico e criativo do sujeito que almeja vivenciar outra sociedade, pois, como afirma Marcellino (2007, p. 11), o lazer é "um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de valores de ordem moral e cultural."

Ratificando a característica educativa do lazer, Marcellino (1987) acredita na mútua influência que pode existir entre as áreas de educação e lazer como parte do processo educativo, destacando que não só a educação pode utilizar-se dos instrumentos de lazer, como também, através da educação, a escolha do lazer pode ser feita de forma mais positiva, crítica e menos alienante e impositiva. Para essas relações, dá-se o nome de educação pelo lazer e educação para o lazer, respectivamente.

Qualquer que seja a relação estabelecida entre educação e lazer, o importante é entender o lazer como uma necessidade humana e, por esse motivo, torna-se pertinente justificar a análise de práticas educativas que contemplem ao mesmo tempo educação e lazer na escola, através das aulas de campo.

A crítica posta à educação institucionalizada é a de que não se percebe uma preocupação em preparar os indivíduos para que eles façam suas próprias escolhas. Pelo contrário, observa-se a imposição de certos interesses de classe ou de grupos hegemônicos, e, nesse cenário, a escola assume um papel de grande destaque, uma vez que, sendo parte representativa do Estado, transfere seus interesses para a sociedade como um todo.

Dentre os interesses impostos pelo capital, o que se percebe hoje, são escolas cada vez mais interessadas na transmissão do conteúdo, de forma mecânica, dissociada da realidade, ao invés de incentivar nos alunos o questionamento e a reflexão de forma contextualizada. Sem

falar das escolas profissionalizantes e dos cursos tecnológicos oferecidos por diversas faculdades cujo objetivo mais amplo é atender as demandas de mercado.

Corroboramos então, com a crítica realizada por Gramsci ([19--? p.12]) quanto à especialização das escolas, que de certa forma, contribui para a importância dada no mundo moderno às categorias e as funções dos intelectuais.

> Assim como se buscou aprofundar e ampliar a "intelectualidade" de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização.

Diante dessa discussão, é possível afirmar que Gramsci analisa a escola no seu sentido amplo, como um espaço de fomento da organização cultural cujo intuito é formar intelectuais civis. Por esse motivo, os programas desenvolvidos pelas escolas lhe preocupam, pois, na sua visão, não apresentam conteúdos organicamente ligados à classe subalterna, de modo que fica difícil preparar os sujeitos para uma nova sociedade. A organização da escola torna-se dessa forma, uma das preocupações de Gramsci, pois o que se percebe nas instituições de ensino é a reprodução de ideologias dominantes cujo objetivo é legitimar o conteúdo ético estatal.

Gramsci ([19--?] p. 125) em seus escritos já percebia a tendência de exclusão do que ele chama de escola "desinteressada[12]" em detrimento do surgimento de escolas profissionais especializadas, nas quais já se encontram pré-determinadas as futuras atividades ou profissões dos alunos. "As escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada."

Essa nova concepção de escola aparentemente democrática, acaba por perpetuar as diferenças sociais no momento em que direciona os sujeitos para o desenvolvimento de determinadas funções, sem que os mesmos tenham a liberdade de escolher e decidir sobre sua própria vida.

Dialogando no mesmo sentido, Mészáros (2008, p. 35) faz duras críticas à educação institucionalizada afirmando que:

> [...] nos último 150 anos, serviu -no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e

[12] Gramsci chama de escola "desinteressada" uma escola humanista, destinada a desenvolver em cada indivíduo a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e saber se orientar na vida. Não possui interesse imediato em formar profissionais para o mercado de trabalho (GRAMSCI, [19--?]).

> aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Entendemos que para a ocorrência de mudanças significativas no âmbito educacional, torna-se necessário um enfrentamento à lógica (im)posta pelo capital, objetivando o rompimento das relações de dominação.

Cabe nesse momento, um repensar sobre o tipo de sociedade que queremos e o tipo de educação que pretendemos, para então, pensar numa alternativa de orientar o sujeito numa perspectiva de desalienação, fazendo-o entender histórica e politicamente como se organiza a sociedade em todos os seus segmentos, para que o mesmo, tenha autonomia e capacidade de decisão.

Pensando numa perspectiva de mudança social a partir de lutas contra a hegemonia, Gramsci propõe como alternativa a concepção da escola unitária, cujo objetivo era preparar teórica e praticamente intelectuais que fizessem florescer uma nova sociedade. Destacamos, aqui, que não seguiremos à risca suas colocações/sugestões e suas proposições no que tange à organização escolar, afinal, o tempo presente carece de novos olhares e de novas configurações. O que nos interessa é a sua concepção, seus princípios que são voltados para a cultura e para a vida humana.

> A escola unitária ou de formação humanista (entendo este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, [19--?] p. 112).

Ajudando-nos a compreender melhor as concepções e proposições gramscianas, autores como Nosella (2004, p. 70) afirmam que estas inquietações reveladas pelo autor demonstram a "ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial."

Contribuindo com a perspectiva de refletir sobre uma educação para além do capital, Mészáros (2008, p. 45) chama a atenção para o fato de que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, sozinha, apresentar uma alternativa emancipadora. "Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz,

a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados."

Compreender essas discussões permite-nos reconhecer a importância das instituições de ensino formais, alertando que não é possível depositar apenas na escola formal ou no lazer a tarefa de interromper com a lógica do sistema do capital. É preciso buscar uma totalidade das práticas educacionais em relação à sociedade estabelecida, pois, como afirma Mészáros (2008, p. 44), "As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internacionalização. Mas apenas uma parte."

Conclui-se, portanto, que é preciso possuir aspirações emancipadoras para que a tarefa da educação possa ser orientada no sentido de confrontar a ordem existente abarcando todos os segmentos da sociedade, na tentativa de romper com a lógica que a padroniza, movendo-se em direção a práticas educacionais mais abrangentes.

Daí a importância vital da educação no processo de transformação de uma sociedade para romper com escolhas políticas e ideológicas impostas pelo Estado capitalista e propor uma alternativa concreta para a regulação da estrutura social. Esse movimento reacionário é chamado por Mészáros (2008) de "contra-internalização" (ou contraconsciência). Dito de outra forma, busca-se alternativas de gerir as funções globais da sociedade de formas diferentes, sem imposições aos indivíduos.

Portanto, para tratar da relação da educação com a sociedade é preciso entender que estas relações de subordinação afetam todos os segmentos sociais, inclusive a escola e as atividades de lazer.

Entre os estudos realizados a esse respeito, Gomes e Pinto (2009, p. 99-100) mostram-nos que o lazer não pode ser compreendido como um fenômeno isolado ou descontextualizado do tempo presente:

> Ele se manifesta em diferentes contextos de acordo com os sentidos e significados dialeticamente produzidos/reproduzidos pelas pessoas nas suas relações com o mundo. Assim, ao propiciar o desfrute da vida no momento presente, o lazer dialoga com o contexto e reflete as ambigüidades e contradições nele presentes.

O lazer passa a ser entendido então como um fenômeno complexo, dialógico, onde o sujeito se encontra sempre permeado pela busca de satisfação e liberdade, ao mesmo tempo em que nem sempre estará isento de obrigações sociais, familiares, profissionais.

Para se perceber a amplitude do lazer, bem como sua dimensão educacional Gomes e Pinto (2009, p. 101), no artigo intitulado "O Lazer no Brasil: analisando práticas culturais

cotidianas, acadêmicas e políticas", destacam a opinião de um de seus entrevistados o qual afirma que o lazer na atualidade pode ser percebido em vários lugares:

> [...] (casa, rua, escolas, empresas, shopping centers, museus, centros culturais, bares, praças, parques etc.); a cultura vivida no lazer traduz pluralidade, diversidade, sensibilidade e afetividade, numa profusão de estilos de vida e paisagens [...]

Partindo de concepções como esta, é possível vislumbrar o lazer em outros tempos e espaços, e nessa perspectiva, o contexto escolar poderá nos revelar outros sentidos e significados do lazer. A provocação proposta nesta tese caminha na direção de compreender melhor atividades de lazer no contexto educacional formal, que propõem aos alunos momentos de prazer, pluralidade, diversidade, sensibilidade, afetividade e outras relações que se encontram presentes em práticas escolares que se proponham interacionistas.

É oportuno destacar que o prazer aparece como característica importante "mesmo que a atividade inicie com um esforço" como nos mostra Camargo (2006, p.13), quando disserta acerca das propriedades do lazer.

Nesta relação estabelecida entre lazer e escola é preciso atentar para o fato de que, na sociedade contemporânea, o sentido e o significado da escola têm sido variados, muito mais estabelecendo separação de classes e as reproduzindo do que desenvolvendo a sua função como instituição promotora da educação.

Atento para esse fato, Pacheco (2006, p. 175), ao falar da relação entre a escola pública e o lazer, relata que "o que tem ocorrido é a simples utilização do espaço escolar, com as diversas práticas acontecendo "naquele" espaço por falta de outro melhor."

O "uso da escola" nos fins de semana e férias sem a existência de um projeto pedagógico próprio, no qual o fim de semana seja articulado ao cotidiano escolar e ao objetivo fundamental da escola, que é o de educar, torna-se uma das principais contradições observadas, pois as atividades desenvolvidas precisam estar articuladas ao cotidiano dos alunos (PACHECO, 2006).

Foi pensando em articular escola, vida, educação, emancipação, lazer e cultura num trabalho educativo, que esta pesquisa ganhou forma, propondo um novo olhar para as coisas corriqueiras que podem ir além dos nossos referenciais, partindo das análises de atividades denominadas de aulas de campo, privilegiando o diálogo entre o visual e o verbal, com o propósito de articular e apreender no mesmo contexto, educação, lazer e vida. Esta visão interacionista possibilita-nos valorizar o indivíduo e o meio na constituição do conhecimento, tendo na valorização da atividade do aluno, a mola propulsora do seu desenvolvimento.

3.2 EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO

Para apreender no mesmo contexto educação, lazer e vida, este trabalho corrobora com o entendimento de que não existe uma educação neutra. Todos os métodos, técnicas e procedimentos utilizados possuem uma intencionalidade explícita ou implícita. E, nesse sentido, é possível admitir que a educação oferecida estabeleça uma forte relação com a formação de homem que se quer para a nossa sociedade.

Nesta tese, compreendemos o homem a partir das lentes de Freire (1997, p. 09) como "um ser de transformação no mundo" e não como um ser de adaptação à realidade. Nesse entendimento o homem é compreendido como "pessoa" e não como uma "coisa" facilmente domesticável.

Ao assumir essa postura, esta pesquisa deixa claro que considera a educação como um fenômeno humano por fazer parte das relações do homem com os outros e com o mundo. Nessas relações, o homem é um ser ativo que cria, recria, atua de acordo com os seus objetivos de vida, com a finalidade de transformá-lo. Como pontua Freire (1997, p 10):

> Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu "espírito", mas do que um puro fazer, são atos que contém inseparavelmente ação e reflexão.

Dessa forma, não olhamos para o homem como um mero espectador da realidade, mas sim como um sujeito que busca a sua transformação, mesmo diante das condições concretas de vida que insistem em transformá-lo em objeto de manipulação. Nesse contexto, a educação a nosso ver, é um espaço de possibilidades, pois ao mesmo tempo em que acomoda o homem-objeto, pode também fazer emergir o homem-sujeito.

A educação nesta perspectiva humanista, também conhecida como libertadora, considera o homem como um ser de busca permanente e consciente da sua incompletude (FREIRE, 1997). Considera ainda o outro como um ser capaz de decidir, e de tomar suas atitudes. Portanto, nesta perspectiva de educação a intencionalidade não está em coisificar os alunos, mas, deixá-los livres para decidir sobre suas escolhas a partir das suas relações com o mundo. E quanto maior for o conhecimento acerca das condições objetivas de sua existência, da sua realidade, maior será o seu empenho para sua transformação.

> Sabe que é porque precisamente pode transformar o mundo que o homem é o ser da práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocupação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo (FREIRE, 1997, p. 15).

Essa visão de educação se contrapõe à educação bancária na qual as relações do homem com o mundo é negada. É negada a possibilidade do homem como um ser da práxis (FREIRE, 1997). Na visão de expectador, o aluno nada pode fazer a não ser escutar o discurso por vezes desarticulado do professor, que em sua maioria, nada tem a ver com a história presente de cada um, num ambiente físico pouco estimulante.

O que se busca é uma concepção de educação que estimule os alunos a perceberem os problemas de cada dia e em todas as dimensões, colocando a relação homem-mundo como ponto de partida, exigindo uma ação reflexiva permanente do educando. "Ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido destacado passa a sê-lo" (FREIRE, 1997, 17).

Portanto a pertinência de uma abordagem sobre educação, lazer, corpo e emancipação reside na preocupação de se direcionar o olhar no sentido de compreender uma concepção de educação que vá além do ensino das competências; que não somente tenha como principal objetivo a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Sem nos amarrarmos especificamente a um conceito, corroboramos com a necessidade de reafirmação ou mesmo a construção de uma educação emancipatória a partir dos estudos de Paulo Freire (2005) o qual, a partir de um olhar sobre o oprimido construiu uma teoria pedagógica fundamentada em valores humanistas, numa perspectiva de transformação social, considerando o ser humano como responsável por sua própria construção histórica. Parte do reconhecimento de que os indivíduos mais desfavorecidos podem transformar suas existências concretas, libertando-se da opressão a partir do momento que compreenda criticamente a sua realidade.

Dentro desta proposta, a emancipação ganha o significado de humanização e, nesse sentido, deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, passando a ser, fundamentalmente, também, um objetivo educacional direcionado especificamente para a práxis pedagógica.

> Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens [...] (FREIRE, 2005, p. 32).

O exposto propõe-nos uma reflexão de que cumpre à educação a contribuição de oferecer condições para que o caminho da emancipação humana, por meio do resgate da verdadeira humanização do homem, seja possível. É nesta perspectiva que a pedagogia do oprimido nos ajuda a pensar numa educação melhor, por considerar as relações entre as

pessoas e seus aspectos de opressão e dominação; por compreender que essa opressão está enraizada e reforçada dentro das estruturas da sociedade em suas leis e instituições o que lhe concede um caráter social e por apresentar uma crítica à educação tradicional, fornecendo elementos para a concepção de outra forma de entender e praticar o conhecimento, a aprendizagem e a escola.

Trazer a educação para essa discussão da emancipação reside no fato de que a mesma "a educação" tem sido considerada como um meio para tal fim, como uma possibilidade de potencializar espaços, práticas e experiências para o exercício de ideias emancipatórias, que podem contribuir para a organização de grupos em sua práxis revolucionária.

A emancipação humana é fruto da uma luta incessante, de uma conquista efetivada pela práxis humana, uma luta em que se busca a humanização tanto do oprimido quanto do opressor, por esse motivo será sempre um processo em construção. Acreditamos que a libertação, a humanização e a emancipação devem ser construídas social e historicamente vislumbrando espaços de autonomia propostos por aqueles que sonham com uma nova sociedade diferentemente do contexto da sociedade capitalista em que vivemos.

Autonomia foi a palavra usada na entrevista pela professora (A) da escola X para explicar o que entende por emancipação:

> Atividades de lazer contribuem para dar mais **autonomia** aos alunos, mais até do que na sala de aula, que existe um direcionamento maior do professor em relação às atividades desenvolvidas. Nas nossas aulas de campo existem atividades que eles precisam tomar iniciativas porque eles estão expostos a situações pouco previsíveis, e nós deixamos que cada aluno, a seu modo, consiga se fazer presente na aula. E isso eu entendo como emancipação. (Informação verbal, grifo nosso).

Não conseguimos visualizar na fala da professora, a ideia de autonomia de forma emancipatória. Percebeu-se no discurso a reprodução do quadro educacional tradicional, no qual os alunos estariam aprendendo a tomar iniciativas dentro daquilo que já se espera dos mesmos.

As práticas emancipatórias podem emergir das relações mais simples, desde as familiares, na escola, nas relações de trabalho, dentre outras, considerados espaços fundamentais que possibilitam aos seres humanos o exercício do processo de emancipação.

A educação a qual criticamos mostra-nos uma concepção de homem como um ente vazio que a escola preenche de conteúdos institucionalmente aceitos, mas que não contribuem de forma reflexiva para a superação de uma sociedade opressora e desigual. Isso preocupa-nos principalmente quando percebemos que ao ser questionada sobre o que entende por

emancipação, a professora (B) não soube responder: “não sei dizer sobre esta relação entre educação e emancipação...”

Esta resposta traz para a discussão um dos grandes gargalos da educação atual que é a formação de professores. Então, qual é a concepção de educação que norteia a sua prática? Que tipo de cidadão almeja para a nossa sociedade? Questões como estas fazem-nos pensar sobre a reponsabilidade e o papel do professor nas atividades pedagógicas a partir do momento em que a pesquisa mostrou que aquela profissional não apresenta um entendimento de emancipação definido.

Apesar destas constatações, acreditamos nas possibilidades proporcionadas pela educação mesmo cientes de suas limitações. É nesse sentido que o lazer pode proporcionar uma oportunidade de problematizar o mundo a partir das relações e das interações que são construídas a partir dele.

Segundo Freire (1979, p. 36) “[...] A opção, por isso, seria de ser também, entre uma ‘educação para a domesticação’, para a alienação e como educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou indivíduo para o homem sujeito.” Com base nesta perspectiva, fica evidente a necessidade de uma educação para a liberdade, que se proponha humanizante, cujo objetivo seja o de potencializar mudanças, promover a libertação social e a superação da alienação.

Diante destas colocações, cabe então, retomar a questão propositiva desta tese: Considerando uma perspectiva de emancipação humana, o lazer pode ser compreendido como um espaço capaz de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens do indivíduo no seu processo de desenvolvimento escolar?

Para responder tal inquietação, acreditamos que o sujeito emancipado é aquele que é fruto de uma educação cuja proposta reside em um diálogo crítico entre as culturas, potencializando formas mais humanas de convivência o que pressupõe a constituição de novos homens, com novas formas de pensar, agir, interagir e de enxergar o outro, resgatando o respeito às diferenças. Ganha sentido nesta tese, a concepção dialógica de educação como possibilidade de emancipação humana.

Contribuindo com a nossa linha de pensamento, é pertinente trazer para essa discussão outro autor que também evidencia o papel da educação no processo de emancipação humana que é Theodor Adorno. Mesmo não tendo apresentado uma teoria política completa ou um projeto de transformação social global, entendemos que ele apresentou elementos fundamentais para nos ajudar a entender o papel da escola na construção de uma sociedade mais igualitária. Sendo assim, o que nos aproximou de seus escritos foi o fato de o mesmo

direcionar um olhar para a educação como um elemento importante e promotor de uma transformação social.

Parte-se do entendimento de que o processo educacional deve ser o responsável por fazer oposição a barbárie a partir de uma educação capaz de promover a emancipação. Para Adorno (2011, p. 116-117),

> Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se do tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie.

Interessante pensarmos que para nossa realidade, barbárie pode ser compreendida como um conjunto de imposições, compromissos e valores impostos pelo mundo capitalista que alimenta uma educação que estimula a competição, a exclusão e a alienação. Ela pode ser compreendida também por manifestações de agressões verbais e/ou físicas em situações cotidianas como, por exemplo: brigas em estádios de futebol, a exemplo do jogo entre Atlético Paranaense e Vasco no dia 08/12/2013; agressões e morte no trânsito, discriminação e preconceito com o não-eu (negro, índio, homossexual, pessoas com deficiência física e/ou mental); não respeitar os direitos dos idosos, violência contra a mulher, intolerância, levar vantagem em situações em detrimento dos direitos dos outros. Essas também podem ser consideradas situações bárbaras.

Por outro lado a desbarbarização implica em proporcionar às pessoas situações onde se valorizem o respeito ao outro, ao diferente, a viverem uma educação mais humana na qual todos possam pensar e fazer diferente. Este é o ponto convergente entre as ideias de Freire, Adorno e a nossa tese: pensar que a educação para a emancipação deve ser primeiramente crítica se contrapondo à lógica tradicional de educação.

Romper com esse paradigma tecnicista, de competição e desempenho, inerente ao processo educacional contemporâneo, implica assumir uma postura política diferente pelos professores, alunos e todos aqueles que estão envolvidos direta e indiretamente com as atividades de planejamento da escola. Essa forma de olhar a educação ganha significação quando nos deparamos com os dados desta pesquisa os quais apontam que

> [...] emancipar não é só quando você está crescendo sozinho, mas emancipar é quando você cresce percebendo como você pode conviver com o outro. [...] porque eu acho que emancipação é só quando você também proporciona algo para o outro, né? para o coletivo. [...] a partir do momento que eu percebo que eu enquanto cidadão posso estar trabalhando com uma diversidade de cidadãos, aí sim eu vou tá

> ressignificando a minha educação. Eu vou tá mostrando que a educação pode ser emancipatória, pode ser uma educação transformadora [...] (COORDENADORA DO FUNDAMENTAL II, informação verbal).

O entendimento da coordenadora de que trabalhar com uma diversidade de cidadãos exige uma ressignificação da educação, faz-nos retomar o pensamento sobre a necessidade de um refinamento do nosso olhar para as metodologias de ensino e para as práticas adotadas pela escola, vislumbrando que as mesmas possibilitem condições para que os alunos desenvolvam suas potencialidades.

Sobre esse assunto, Adorno (2011) destaca que a prática educativa é muito importante no processo de emancipação, pois nela se encontram dois elementos que se contrapõem: a adaptação e a resistência como já apontado por Freire (1979). Embasando também esse discurso, Adorno (2011) entende que a dimensão da resistência é muito mais importante para se construir uma sociedade menos desigual, e, nesse contexto, a educação tem o papel de, através de sua práxis, promover um novo modelo de relacionamento do sujeito com a realidade, que possui na resistência, uma alternativa de não se submeter às formas de assujeitamento social. Daí a importancia das metodologias de ensino.

Acreditamos que a educação pode proporcionar situações para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. A educação deve ser simultaneamente, autonomia, racionalidade e possibilidade de ir além da mera modelagem, chegando à emancipação, superando os limites da liberdade trazida pela "barbárie". Por isso se coloca como um campo estratégico para romper com a perpetuação dos padrões culturais dominantes e desenvolver o pensamento crítico como nos descreve Adorno (2011, p.121) "[...] A educação tem sentido unicamente dirigida a uma auto-reflexão crítica."

Entender a educação numa perspectiva crítica significa perceber que seu papel na construção de uma nova sociedade deve ser o de distanciá-la do caráter industrial e competitivo que é submentido à cultura e aproximá-la da conquista da autonomia de seus educandos, desenvolvendo nestes, a capacidade de resistência diante de normas e compromissos que conformam estados de paralisia mental.

Essa capacidade de resistência, a nosso ver, perpassa pela forma de como os conhecimentos são adquiridos pela humanidade que desde a antiguidade até os dias atuais, sempre estiveram voltados, principalmente para obtenção de poder e dominação através de uma abordagem tradicional de ensino que se utilizava da violência no passado e hoje utiliza-se de mecanismos de conformismo e adaptação.

Por uma educação emancipatória, entendemos a capacidade de tomada de decisão consciente e independente, balizada por princípios individuais e sociais. Nesse sentido, acreditamos que as práticas educativas de lazer devem estar imbuídas de princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que proponham o enfretamento da lógica vigente, mesmo estando restritas suas possibilidades e seu alcance.

A verdadeira intencionalidade numa educação que almeja uma sociedade emancipada reside no fato de propor aos alunos e alunas reflexões acerca do saber conviver, através do respeito ao outro, ao diferente, vivenciando uma educação mais humana não apenas no âmbito ideológico, mas, principalmente no campo das práticas adotadas pelas escolas.

Cabe, portanto, nesse diálogo, retomar os estudos de Gramsci (2011) quando nos mostra que a escola deve ter como objetivo principal a formação política de seus alunos, para que os mesmos possam atuar no espaço público, seja por meio do uso da palavra, seja através do desenvolvimento de uma cultura ideológica.

Nesse sentido a proposta da escola unitária segundo Gramsci (2011) tem um intuito político na construção de pessoas comprometidas com a capacidade de pensar, estudar e administrar, na qual, a igualdade e a solidariedade entre as pessoas na sociedade tornem-se elementos balizadores. Por esse motivo, apresenta uma perspectiva abstrata de educação e sua concretização depende de uma prática social abrangente, também na esfera da cultura.

A partir destas colocações refletimos aqui o papel das práticas educativas adotadas pelas escolas numa sociedade cada vez mais diversa, na qual confluem diferentes modos de pensar nas suas mais diversas dimensões. Daí, a necessidade de uma educação crítica comprometida com o presente sem ignorar, sobretudo, o processo de luta e de construção histórica da humanidade.

Entendemos que a hegemonia, um dos conceitos centrais na teoria gramsciana para compreender a conjuntura social, não é simplesmente uma construção ideológica, mas sim, a construção de uma forma de pensar que direciona a forma de agir a partir da instrumentalização de uma determinada ação. A emancipação, portanto, aparece como um caminho de luta contra-hegemônica, cabendo não só à educação formal, mas também às outras esferas da sociedade, a responsabilidade de superar a alienação e a desigualdade presentes no e pelo modo de produção capitalista.

Compreendemos que a emancipação na educação virá pelas práticas educativas, ações intencionais da sociedade refletidas nas escolas. Por isso, a importância do estudo da prática educativa das aulas-passeio como emancipatórias, pelo fato de o lazer possibilitar novos olhares sobre o contexto vivido fora da sala de aula.

O intuito da emancipação humana requer uma preocupação coletiva no que tange à valorização da vida, do respeito ao ser e ao saber. Nesse sentido, a partir da referência filosófica marxista, Gramsci (2011) apresenta-nos um modelo de educação cujo princípio educativo encontra suas bases em princípios humanistas e no interesse coletivo, em detrimento de interesses particulares. A escola deve ser vista como um espaço de luta contra a ideologia da dominação da sociedade capitalista, visto que forma intelectuais capazes de intervir nos diversos setores sociais como representantes dos interesses da coletividade.

A educação passa então a ter a responsabilidade de elevar o homem do senso comum à consciência filosófica, possibilitando através de suas práticas, o exercício da reflexão crítica elaborada com autonomia, articulando simultaneamente o pensar e o realizar com os conhecimentos produzidos na escola.

Trata-se de oportunizar a igualdade de formação educacional para todos na qual o trabalho manual e o intelectual devem caminhar juntos, com o intuito de destruir a trama de uma escola tecnicista que determina para cada indivíduo a função que deve desempenhar na sociedade.

Ao tratarmos dessas questões, nesta tese, estamos posicionando-nos a favor de uma educação que ofereça condições aos seus alunos de compreender e questionar o modelo de sociedade no qual vivem, possibilitando a construção de uma nova hegemonia, superando a sociedade de classes essencialmente desigual. Estamos contribuindo principalmente para a compreensão da extinção da dualidade teoria e prática e de lazer no tempo de trabalho e no tempo de não-trabalho.

Nesse sentido, acreditamos que a inclusão de práticas educativas de lazer proporciona um contato direto com questões sociais de cunho ético, estético, econômico e político, permitindo ao aluno, no exercício da subjetividade, compreender as dimensões que permeiam e entrelaçam-se no contexto da sociedade em que vivemos.

Compreender essa ideia de totalidade social significa apreender, pedagogicamente e politicamente, através da educação e do lazer uma concepção de mundo crítica e propositiva na qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano sejam concebidos do ponto de vista de criação de uma nova concepção de mundo e de comportamento.

3.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A ÓTICA DO LAZER

Tendo a educação e o lazer no bojo das nossas discussões como elementos mediadores de conhecimento e propositivos para a criação de uma concepção de mundo mais crítica,

complementamos nosso aporte teórico com a contribuição da Psicologia Histórico-cultural elaborada por Vygotsky e seus colaboradores, a qual orienta nossas reflexões, principalmente sobre o papel da mediação na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que reflete nossa concepção de homem e de mundo.

Homem este, pensado como um ser histórico-cultural que é moldado pela cultura que ele mesmo cria, sendo determinado nas interações sociais. Dito de outra maneira, o homem é fruto da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais estabelecidas ao longo do seu desenvolvimento.

Como nos aponta Rego (2009, p. 93), "Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da existência histórica e cultural." Nessa perspectiva, o homem como um ser ativo desenvolve-se por toda a vida, a partir da sua relação com o mundo e das interações com o meio que permitem a reconstrução do mundo ao mesmo tempo em que reconstrói a si mesmo.

Nesta perspectiva, a cultura ocupa um lugar de destaque, pois fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Como nos afirma Oliveira (2010, p. 39),

> A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de "palco de negociações", em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

É a partir deste movimento da cultura pensado por Vigotsky, que estamos contemplando nesta tese (considerando as contribuições de Vygotsky para a área da psicologia e para a educação), além do conceito de mediação, as suas contribuições sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, buscando compreender como o lazer e a escola podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, a partir das possibilidades de ações educativas.

Um olhar atento às aulas de campo permitiu-nos compreender como o cotidiano enriquece o conhecimento do aluno e também do professor, a partir da presença constante de vários elementos que medeiam as suas ações e interações. Para a professora (B), o processo de mediação é importante para o desenvolvimento do aluno, porque "o tempo todo somos mediados. Quer seja por uma informação, uma placa de sinalização, uma pessoa, um livro, um panfleto que recebemos..." E continua a professora:

> [...] e quando analisadas nas aulas de campo eu confesso que não penso só na questão didática. Penso no comportamento deles nos espaços. Como se percebem visitando outra realidade. Na autonomia que eles desenvolvem para resolver pequenos problemas, de saber que ele precisa ajudar o colega e que em outros momentos ele precisa ser ajudado, de estar junto, de fazer silêncio... enfim, de perceber o momento de falar e de calar. [...] permite ao aluno momentos de reflexão, de se reconhecer em outros espaços e se mostrar de formas diferentes. Nesse caso não precisa do professor para dizer isso ou aquilo... ele se avalia e avalia o outro também. (Informação verbal).

A professora evidencia que nas aulas de campo a mediação pelo outro é percebida quando um aluno aprende a respeitar a vez do colega, falar e saber ouvir, pedir ajuda e ser ajudado, o que na sala de aula seria mediado pela professora. Portanto, as aulas de campo propiciam também a aprendizagem pela interação com o outro.

Esse relato da professora (B) também nos faz reportar a Oliveira (2010, p. 28) a qual entende mediação como "um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento." Esse elemento intermediário pode ser a lembrança de uma experiência anterior, um signo, uma pessoa ou ferramentas auxiliares da atividade humana. Essa afirmação pode ser representada pela Figura 02.

Figura 02 - Conhecimento mediado pela imagem. Alunos na casa de música, localizada na Lagoa do Abaeté, Salvador -BA[1]

Fonte: Própria pesquisadora.

As imagens como elementos mediadores, proporcionaram aos alunos conhecerem aspectos importantes da história de Salvador como, por exemplo, meios de transportes diferentes do que temos comumente atualmente. Foi percebido que todos ficaram encantados com as fotos, tudo isso em meio a muita descontração, conversas e risos.

No local ilustrado, na Figura 02, estão algumas exposições imagéticas de comunidades da cidade de Salvador, além da réplica da fubica (mini trio) idealizada por Dodô e Osmar. Ao

final, eles quiseram assinar o livro de registros para marcarem as suas presenças. Enquanto uns assinavam no livro, outros observavam uma aula de música para moradores daquela comunidade, que estava acontecendo do lado de fora da casa, ao ar livre. “Muito legal!” Exclamou um menino, “[...] aqui tá tendo aula de música! Falem baixo!”

Cabe pontuar que é pela mediação (um dos conceitos fundamentais da psicologia sócio-histórica) que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem constantemente acesso direto aos objetos, mas apenas a sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio dos signos, da palavra e dos instrumentos que ocorre o contato com a cultura (REGO, 2009). Ainda de acordo com a autora

> Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o *signo*, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (REGO, 2009, p. 50).

Como exposto, os instrumentos são considerados elementos externos ao indivíduo, tendo em vista a sua concretude e sua forma, enquanto que os signos, segundo Vigotsky (2007, p. 52), agem “como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.” São elementos que atuam internamente nos indivíduos e por esse motivo também chamados de “instrumentos psicológicos”, pois exercem influência no controle das ações psicológicas que surgem e se movimentam internamente, exigindo memória e atenção.

Esses elementos mediadores, intermediários entre o estímulo e a resposta, tornam as relações humanas mais complexas e, por esse motivo, estimuladoras das funções psicológicas superiores (típicas do ser humano, que envolvem o controle consciente do comportamento), promovendo o que Vigotsky denomina de *internalização* compreendida como “reconstrução interna de uma operação externa” na qual as experiências interpessoais são transformadas em intrapessoais a partir de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007, p. 56).

Trabalhar a influência da mediação como potencializadora do desenvolvimento humano, nesta pesquisa, é de total relevância, pois, uma vez que colocamos o lazer no centro das discussões, estamos entendendo-o como um elemento mediador que foi facilmente identificado nas observações realizadas como promotor da aprendizagem. Exemplificando tais

colocações, destacamos aqui o que nos revelaram alguns alunos sobre a influência do lazer na educação, através das aulas de campo.

> **A4(F):** eu acho que eu mudo meu comportamento. Assim... fora eu me sinto mais... alegre, livre. Na sala de aula eu fico muito presa, calada. (Informação verbal)
>
> **A2(F):** Na sala de aula acaba o povo desobedecendo mais do que ao ar livre, ou numa atividade de lazer né? fazem a maior algazarra e fora a gente presta mais atenção em tudo. Se desenvolve mais porque observamos comportamentos diferentes de todo mundo. (Informação verbal)

No primeiro relato, o ambiente físico da sala de aula nos parece conter elementos mediadores inibidores, e, na segunda fala, encontramos indícios de que as aulas de campo possuem elementos mediadores com significados que tendem a prender mais a atenção dos alunos.

Esses relatos nos induzem a perceber o potencial educativo do lazer, uma vez que, atuando nas zonas de desenvolvimento dos alunos, consegue criar condições para o aparecimento de relações espontâneas e mediadas, promotoras de construção e reconstrução de experiências educativas.

O professor, nestas experiências educativas, exerce um papel fundamental, não só quando atua no espaço físico da escola, onde a intervenção pedagógica ocorre de maneira mais sistematizada, como também fora dela, onde a sua prática é permeada por uma imersão mais direta no ambiente cultural. Portanto, o papel do professor deve ser sempre o de provocar avanços nos alunos para que, a partir de suas demonstrações, explicações, justificativas, abstrações e questionamentos, possam conciliar os conceitos do cotidiano (espontâneos, assistemáticos) com os científicos (sistemáticos), fundamentais no processo educativo. Isso caracteriza a sua interferência na zona proximal dos alunos.

Reconhecendo a responsabilidade do professor na promoção de situações que incentivem a curiosidade e o interesse das crianças e que possibilitem a troca de informações entre os alunos no decorrer do seu desenvolvimento, Rego (2009, p. 115) afirma que

> No cotidiano escolar, a intervenção "nas zonas de desenvolvimento proximal" dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulados pelos homens e portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A expressão "ainda que não exclusiva" destacada pela autora deixa espaço para pensarmos outras possibilidades de interações e mediações no decorrer da vida escolar do

aluno, tais quais as relações estabelecidas com seus colegas, por exemplo. Nesse momento, argumenta a autora: "[...] o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também tem um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual" (REGO, 2009, p. 115).

Compreendendo o potencial das interações estabelecidas entre as crianças e o meio, a Escola X promoveu uma atividade socializadora na qual todos os alunos do ensino fundamental II puderam se relacionar, num dia de lazer na Fazenda Candeal. Segundo a coordenadora, "o intuito é fazer com que eles se conheçam, promovendo integração e favorecendo trocas de experiências de relações outras que, na escola, por algum motivo, não acontecem. Acredito que isso seja essencial para o desenvolvimento humano."

Ao chegar na fazenda, os alunos dividiram-se entre o campo de futebol, redes no coreto, parques de madeira, balanço na árvore, tirolesa de pneu, quadra de vôlei de areia, passeio de charrete, passeio a cavalo..., enquanto outros alunos sentaram em baixo de árvores para conversar. Puderam explorar diversos espaços a partir de sua autonomia.

Os alunos interagiam entre si e, naqueles momentos, não se percebia distinção entre idades, sexos e principalmente anos de ensino. Percebeu-se relações de carinho, afeto e cuidado entre eles, principalmente com os alunos menores do 5º ano. Algumas dessas relações podem ser rememoradas na Figura 03, p. 73.

Figura 03- Aprendizagem e desenvolvimento humano- Alunos na Fazenda Candeal, Conceição do Jacuípe, Salvador - BA

Fonte: Própria pesquisadora.

Os contextos das imagens revelam que a aprendizagem ocorre em todo momento e em qualquer espaço: nas brincadeiras, nos jogos praticados, nas conversas realizadas em grupo, nas relações individuais com a natureza e com os animais... Todas essas aprendizagens juntas e separadas contribuem para a constituição do eu, a partir das experiências vividas individualmente e coletivamente.

Esses contextos revelam também, que não nos referimos nesta tese a apenas aprendizagens de conteúdos curriculares. A nossa intenção é contribuir para um olhar atento aos alunos, entendendo que neles residem um corpo que influencia e é influenciado pelo ambiente sociocultural. Esse entendimento corrobora com as colocações da professora (A) quando em entrevista nos informou que

> O lazer contribui para o desenvolvimento porque oportuniza a vivência entre os pares e os não pares. Os alunos ficam expostos a situações distintas e com diferentes pessoas. Tanto na relação com o outro e com o ambiente em que ele está inserido. O interessante é que eles desenvolvem outros tipos de comportamentos através da interação, adotam posturas diferentes em lugares diferentes, como por exemplo, num museu a postura é mais comedida. (Informação verbal)

Importante destacar o lugar do espaço como elemento mediador, uma vez que de forma implícita ou explicita, cada local possui suas regras. A convivência dos alunos em lugares distintos leva a comportamentos e aprendizagens diferenciadas, a partir de cada experiência vivida.

Trata-se de compreender que não existem contextos pré-definidos para que ocorra a aprendizagem, ela pode ser construída na escola, fora dela, nas atividades de lazer, pela vivência, na relação com o adulto, e assim todas as experiências vão se interligando.

Nesse sentido, pensar a educação de modo mais amplo é pensar num contexto de possibilidades de interações sociais intersubjetivas, estabelecidas ou que se estabelecem num processo de trocas mediadas pelo conhecimento, pela cultura e pela história inerentes a todos os seres humanos.

Para Vigotsky (2007), no processo de aprendizagem do aluno, devemos considerar que existem atividades ou tarefas que os mesmos conseguem realizar de forma independente, considerando ciclos de desenvolvimento já completados (aprendizagens já adquiridas), e existem tarefas nas quais os alunos conseguirão realizar mediante a ajuda de outras pessoas (funções em processo de maturação). Estas duas realidades revelam o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial do aluno respectivamente.

O caminho percorrido entre o nível real e o potencial é chamado de zona de desenvolvimento proximal e que, segundo Vigotsky (2007, p. 98), "define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário."

É nesse caminho que as interações e as mediações ganham destaque, uma vez que estimulam processos internos de desenvolvimento, fornecendo pistas para o surgimento de uma cultura de planejamento com estratégias pedagógicas prospectivas.

Com relação a atividades escolares prospectivas, Rego (2009, p. 108) em seus estudos afirma que

> A escola desempenhará bem o seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz do seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas "teorias" acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem Vigotskyana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Trata-se de despertar o interesse dos alunos, desafiá-los para a busca de investigação de suas próprias respostas, a fim de obterem suas próprias conclusões. Isso torna-se possível

na medida em que o indivíduo supera sua condição biológica, através de um processo que é mediatizado pela cultura humana, composta de objetos, valores, hábitos.

Há ainda que se destacar que o trabalho no ensino formal está caracterizado por inúmeras relações de aprendizagem associadas a uma série de fatores que envolve, desde a formação adequada de professores até à organização das situações de aprendizagem que contemplem a participação ativa do aluno.

Na observação da participação ativa dos alunos em atividades de campo, algumas situações fizeram-se presentes, dentre elas, a relação de afeto entre os envolvidos na atividade. A princípio, acreditávamos que se tratava de uma situação peculiar àquela aula, mas no processo de caminhada da pesquisa, essas relações afetivas emergiram de tal forma que se tornaram constantes em todas as aulas observadas.

É importante dizer que não partimos para a pesquisa de campo com essa intenção, contudo, a imersão na prática nos revelou essa dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem a qual se fez latente nas falas dos alunos e alunas que, ao relatarem as experiências vividas nas atividades de lazer, forneceram pistas para a pesquisa sobre aspectos que não estavam previamente elaborados no roteiro semi-estruturado: sentimentos expressos pelas situações vividas. A possibilidade de correr, de interagir com um morador local, de brincar, de deixar o corpo solto, de se movimentar, foi vista pelos alunos como algo que provoca sentimentos muito bons.

E para nos ajudar a compreender o lugar das manifestações afetivas numa situação educativa de lazer, trouxemos Henri Wallon (2007) como principal norteador das análises. Assim, Wallon contribuiu para dar um novo enfoque à pesquisa, corroborando com a postura de uma observação mais global do aluno, um ser humano integral, total que é composto por diversas dimensões.

A observação *in loco* nos possibilitou compreender que considerar o lugar da afetividade na educação e no lazer retrata a sensibilidade que temos que ter, ao tratarmos de questões pedagógicas aparentemente simples, mas principalmente, reafirma nossa concepção de homem.

Os estudos de Wallon (2007) mostram os processos psíquicos que constituem a formação do eu como pessoa, baseando-se numa visão não fragmentada do desenvolvimento humano, compreendendo-o a partir de seu movimento (dimensão motora), de sua afetividade e de sua inteligência (dimensão cognitiva) nas relações que são estabelecidas pelo e/ou com o meio.

Essas dimensões formam conjuntos ou domínios funcionais que compõem, segundo a teoria de Wallon, o psiquismo humano, formando um todo, um sistema regulador da vida mental. Cabe deixar posto que interessa-nos, para este trabalho, descrevermos apenas o conjunto funcional da afetividade, porém, sem perder de vista a ideia de integração do ser humano.

O conceito de afetividade é amplo e contempla aspectos orgânico, corporal, motor e plástico (emoção) e também apresenta um componente cognitivo, representacional (os sentimentos e a paixão). Representa um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar, quando o homem é modificado e modifica o mundo que o cerca.

Almeida e Mahoney (2007, p. 17-18) mostram-nos como esses três momentos marcantes se sucedem na evolução da afetividade, destacando os elementos que os caracterizam.

> A emoção é exteriorização da afetividade, é sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc.
> O sentimento é a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebram a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica ou pela linguagem.
> A paixão revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação.

De forma sucinta, nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; e na paixão, da ativação do autocontrole. De forma mais significativa, a pesquisa *in loco* mostrou que em atividades de educação e lazer as emoções e os sentimentos foram mais perceptíveis.

A atividade emocional presente na dimensão afetiva é um fator complexo e balizador na construção da pessoa e também do conhecimento. Essa afirmação pode ser facilmente retratada pela coordenadora:

> Então quando ele está vivenciando, ele demonstra milhares de comportamentos, né? **como é que ele se relaciona com o outro..., como é que ele se relaciona num conflito..., como é que ele se relaciona em enfrentar um obstáculo..., como é que ele pode ir ou vir quando ele está livre..., como é que ele precisa respeitar o outro... então, é um comportamento de formação.** Então aí nesse comportamento a gente percebe diversas coisas, né? **a relação que eu tenho com a regra, o respeito e o desrespeito aos combinados,** o comportamento varia muito, mas assim, o que a gente percebe é um comportamento de prazer e perpassa pelo afeto. (Informação verbal, grifo nosso)

A ênfase dada pela coordenadora às questões comportamentais encontra respaldo em Wallon (2007, p. 121) ao afirmar que "As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global que é de tipo arcaico e frequente na criança."

Sendo assim, ao se relacionar com o meio humano e físico, o indivíduo sempre está aprendendo, e esta aprendizagem contribui como um dos motores do processo de desenvolvimento humano. A presença do outro no processo de aprendizagem é primordial e indispensável, quando estudamos a afetividade: "Nos momentos dominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos [...]" (DANTAS, 1992, p. 91).

Compreender a construção e o desenvolvimento do sujeito a partir das interações presentes no meio social possibilita-nos pensar que os alunos têm na escola e na família, entre outros ambientes concretos ou simbólicos com os quais interagem, meios nos quais se constituem. Isso nos faz refletir sobre o que entendemos por interação social, uma vez que esta é uma constante neste trabalho e, no nosso entendimento, um dos pilares do desenvolvimento humano. Pelas lentes de Galvão (2003, p.73) compreendemos que

> Uma definição que se pretenda abrangente não deve, tampouco, restringir o conceito de interação social às relações interpessoais, isto é, ao contato direto entre as pessoas. Numa definição ampla, devem estar incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, fruto das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Mesmo na ausência de um parceiro concreto, nessas interações com os produtos da cultura, o *outro* encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações e demais manifestações culturais. Mas essa possibilidade de interação à distância é adquirida aos poucos, com o progressivo desenvolvimento das capacidades de representação mental e com o aprendizado das linguagens produzidas socialmente e de seus produtos.

As oportunidades para que essas aprendizagens ocorram são proporcionadas pela sociedade, tanto de maneira informal nos vários espaços frequentados pelas pessoas, como por exemplo, na família, na rua, com amigos, nas igrejas etc. ou de maneira mais estruturada e sistematizada, como é o caso da escola.

Por estarmos tratando de uma prática que acontece na escola, destacamos que quanto maior a variedade de oportunidades que os alunos tiverem à sua disposição para exercitar as funções que amadurecem, melhor o desenvolvimento de suas aptidões para enfrentar as exigências do meio. Daí a importância de a escola oferecer variedade de situações na qual

ratifiquemos a inclusão do lazer como um elemento diversificador e balizador da práticas pedagógicas, sem deixar de considerar conjuntamente outras dimensões do sujeito.

O conjunto afetivo contribui para o desenvolvimento do ser humano ao oferecer "funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, que são os sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo" (MAHONEY, 2010, p. 17). Essa condição de ser afetado pelo mundo contribui para estimular tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, trazendo à tona a relação afetividade/corpo.

Nesse sentido, podemos afirmar que o corpo possui um incontestável valor plástico e demonstrativo, porque atua como um elo de sociabilidade e de comunicação no qual os sujeitos são capazes de expressar suas vontades, angústias, alegrias e medos através das emoções (tom e melodia da voz, expressões faciais, postura corporal, gestos), acompanhados de variações no tônus muscular. Ratificando tais colocações, Dantas (1992, p. 89) afirma que "A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência; por isso Wallon a chamou de atividade 'proprioplática'."

Para oferecer mais consistência a esta discussão, Mahoney (2010, p. 18), em seus estudos que abordam a constituição da pessoa e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem, mostra que "É no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida". É concordando com esse entendimento que sentimos a necessidade de contemplar nesta tese a dimensão afetiva que se desenvolve de forma integrada às demais dimensões da pessoa, implicando, entre outras consequências, a necessidade de um refinamento do olhar para estas questões, que nos possibilitem compreender o processo de desenvolvimento humano.

Insistimos nessa relação afetividade/corpo por entendermos que pouco se observa na escola e nas atividades de campo estas relações, que por muitas vezes caracterizam manifestações complexas e desconcertantes e, principalmente, a influência destas no processo de aprendizagem.

Entendemos que esta relação (afetividade/corpo) contribui para superação de uma lógica linear e mecanicista de enxergar o aluno, em proveito de uma lógica dialética que busque captar a diversidade e as oposições do real, nos propondo em primeiro lugar: repensar os sentidos dos diferentes movimentos expressos pelos alunos, em diversas situações pedagógicas vivenciadas na trama que se tece entre ela e o meio social, e, em segundo lugar: nos fazendo refletir sobre nossa própria prática pedagógica.

Piletti e Rossato (2011, p. 104) mostram que não existe separação entre as dimensões afetivas e cognitivas nas situações pedagógicas, pois as mesmas encontram-se presentes em múltiplas atividades. Para esses autores "uma leitura de um livro de História, por exemplo, pode ampliar o conhecimento e/ou ainda mobilizar a subjetividade, na medida em que a criança se identifica com personagens, fatos, transpondo sua afetividade." Esse trecho pode ser exemplificado pela aula de campo ocorrida no dia 14 abr.2012, no hidroporto localizado no bairro da Ribeira, na qual a partir de uma leitura do livro de Amir Klinc, numa aula de Português as subjetividades dos alunos os levaram a conhecer diferentes tipos de embarcações, revelando-nos a identificação com as histórias do personagem que vivia em um veleiro em alto mar. Esta aula será melhor descrita e analisada no capítulo 5.

Importante estarmos atentos que a emoção e a afetividade no ambiente escolar permitem que os professores conheçam os estados mais íntimo-afetivos de seus alunos através de pistas deixadas por eles nas suas expressões corporais, nas suas ações, na fala, diante dos rituais impostos pela escola.

Partimos do pressuposto de que de que a função social da escola não se limita apenas a instrução, mas envolve também o desenvolvimento da personalidade como um todo, possibilitando a expressão da individualidade na coletividade, o que nos permite questionar até que ponto as atividades propostas no seu projeto político pedagógico e no seu currículo colaboram para esses desenvolvimento.

Nas aulas realizadas fora do espaço físico escolar foi percebido que o aprendizado e o desenvolvimento humanos não ocorrem somente sob bases cognitivas, mas principalmente através das complexas relações em que mutuamente se determinam indivíduo e sociedade. Por isso atentamos para a necessidade de uma revisão da organização do ensino e de suas práticas pedagógicas a partir de um raciocínio dialético.

Isso se justifica quando afirmamos que em nossas observações foram percebidas diversas posturas corporais dos alunos no mesmo espaço (alunos em pé, agachados...), indicando que não podemos afirmar que exista uma única postura, ou uma postura-padrão, correta para que a aprendizagem aconteça como nos apontam Piletti e Rossato (2011, p. 111),

> [...] as mudanças posturais colaboram para a manutenção da atenção na atividade realizada, pois os movimentos e as posturas corporais adequados, assim o são em conformidade com a atividade, ao tipo de estímulo presente e ainda à "visão de disciplina" que fundamenta o trabalho pedagógico.

A partir dessa colocação, encerramos este capítulo enfatizando o lugar do corpo nas atividades escolares como um espaço de exteriorização das emoções, e também como um

lugar que carrega sentidos e significados construídos nas relações vividas pelos sujeitos em suas interações individuais e coletivas. Essa concepção de corpo, enquanto espaço de cultura, bem como sua relação com a aprendizagem e com o lazer, é o que será descrito no capítulo que segue: LAZER E CULTURA CORPORAL: o lugar do corpo nas intervenções pedagógicas de lazer.

4 LAZER E CULTURA CORPORAL: O LUGAR DO CORPO NAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS DE LAZER

Buscando contribuir para estabelecer outros sentidos para o lazer, esta pesquisa acrescenta elementos importantes para o entendimento desta temática, associando-o a um espaço também de educação, de emancipação, de formação crítica e de manifestação cultural e corporal, tendo a escola e a aula de campo como objetos de análise.

Cabe destacar que a prática do lazer não é somente influenciada pela diversão e pelo prazer, embora consideremos a presença destes, como características importantes para a sua existência. Outras relações e manifestações contribuem para trazer à tona a teia que se constitui na práxis social do sujeito, e, nessa teia encontra-se também a cultura corporal.

Neste capítulo apresentamos o nosso entendimento acerca de conceitos importantes como os de cultura, corpo e cultura corporal, estabelecendo uma relação destes com o processo de educação numa perspectiva de lazer.

A leitura dos autores selecionados possui a intencionalidade de convidar o leitor para uma reflexão sobre a necessidade de se perceber como o corpo se manifesta em práticas escolares de lazer (aula de campo), oferecendo-nos pistas sobre a maneira própria com que os alunos e alunas expõem conscientemente ou inconscientemente seus valores, suas vontades e suas intenções através do corpo.

4.1 SOBRE A CULTURA CORPORAL

A presença do estudo da cultura corporal nesta tese está intimamente relacionada com o interesse em compreender como a corporeidade se manifesta em práticas escolares que buscam o contato e assimilação com o mundo para além dos livros didáticos através do lazer. Estas práticas são compreendidas nesta pesquisa como aulas de campo, caracterizadas pelo deslocamento dos alunos e professores para fora do ambiente físico escolar.

Para começar nossa conversa, é importante deixar claro que não dissociamos corpo de cultura. A cultura exerce fundamental importância na construção de símbolos e significados que norteiam o comportamento humano, pois é através dela que a espécie animal recebe o caráter de humanidade. Nesse sentido Geertz (2008) mostra-nos que não podemos entender a natureza humana apenas considerando o aspecto biológico desvinculado da cultura, pois o homem é simultaneamente fruto e agente da cultura em que vive, portanto, um ser cultural.

Diante do exposto fica evidente que tomamos como pressuposto o entendimento de cultura a partir das leituras de Geerts (2008) o qual afirma serem as construções simbólicas e os significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados, características fundamentais e comuns da humanidade para atribuir sentidos às coisas do mundo. O autor fundamenta-se no compartilhamento das ideias, a "teia de significados", amarradas coletivamente para apresentar seu entendimento de cultura

> Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 04*).*

Para este autor, a interpretação dos fenômenos da *teia de significados* é fundamental para tentar apreender o que eles significam para a comunidade em questão e identificar certas dinâmicas sociais que se encontram dentro de um determinado "universo imaginativo" simbólico.

Compreender as dinâmicas socias nos permitirá desvelar o que acontece em práticas pedagógicas que se propõem de lazer, associando a estas práticas, relações que se estabelcem no contexto social, tais como as econômicas e políticas, tornando possível, a realização de descrições minuciosas sobre os sinais apresentados corporalmente por alunos e alunas, sem tecer generalizações.

Tomamos como pressuposto também que o corpo abriga todas as regras e símbolos de uma sociedade específica, sendo compreendido como o elo do indivíduo com o ambiente social e cultural no qual circundam valores que vão sendo apropriados e assimilados ao longo do tempo.

Portanto, o nosso entendimento de corpo perpassa pelas lentes de Daólio (1995, p. 88) quando afirma que "o corpo é um conjunto de significados advindos de experiências culturais que delineia cada sociedade específica." Nesse sentido, o autor chama atenção para as especificidades de cada sociedade em relação à valorização do uso do corpo e alerta que os corpos não podem ser definidos como iguais, a partir de características puramente fisiológicas.

Deste modo, podemos arguir que os corpos representam as suas condições de existência, portanto, também de classe, impostas por uma cultura hegemônica que produz diferentes tipos de corpos, tais como: magros e esbeltos, a exemplo de modelos de passarela tidas como padrões de beleza; rígidos, machucados, educados, deseducados enfim, de alguma forma, todos os corpos comunicam e informam representações culturais. Percebe-se que o

corpo está intimamente relacionado a questões de ordem social e cultural que acabam determinando ou ditando regras e padrões de comportamento que devem ser seguidos por membros de um determinado grupo.

Percebendo a importância da relação corpo/cultura e nos ajudando a compreender melhor o sentido e significado do corpo numa perspectiva do homem como sujeito da vida social, Silva (2009, p. 48) sinaliza que:

> [...] o corpo deve ser compreendido numa perspectiva de totalidade, como referência ao ser humano real do ser no mundo e das condições econômicas e sociais em que ele tem de viver, e não de forma reducionista, em que se considera o ser humano- o corpo- de forma fragmentada numa visão dicotomizada do ser em corpo/mente, própria do dualismo cartesiano.

Ao pensar o corpo considerado numa perspectiva de totalidade, este trabalho busca valorizar outras dimensões do sujeito nas quais circundam valores que vão sendo apropriados e assimilados no contexto social. Essas dimensões podem ser intelectual, afetiva, moral, física, lúdica, nas quais se revelam não só a singularidade de um sujeito como também a coletividade de um grupo social.

É essencial trazer para essa discussão, a contribuição de Le Breton (2007, p. 08) que em seu livro sobre a sociologia do corpo afirma que

> Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transformando-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural.

Visto dessa maneira, o diálogo que desenvolvemos nesta pesquisa possui a intenção de mostrar como o homem se comunica pelo corpo através de suas fisionomias e do conhecimento simbólico da cultura a qual pertence.

Essa comunicação cheia de simbolismos e significados representa uma linguagem que pode ser compreendida através da movimentação corporal. Cabe ressaltar que não percebemos esses movimentos corporais como simples movimentações cotidianas e sem sentido, mas sim, como uma forma de linguagem corporal.

Para abordar esse tipo linguagem (a corporal) recorremos novamente a Le Breton (2007, p. 39) que nos mostra como as lógicas sociais e culturais podem ser representadas através de suas técnicas compreendidas como "modalidades de ação, de sequências de gestos, de sincronias musculares que se sucedem na busca de uma finalidade precisa." Essas ações não são descontextualizadas da realidade, mas sim imbricadas em normas coletivas implícitas pela sociedade. São construídas individualmente e coletivamente através de interações

diversas ao longo do tempo, produzindo sentidos e significados que revela, de forma externa, o que pensamos internamente.

Contribuindo com esse diálogo, Neira e Uvinha (2009, p. 39) atribuem aos gestos a conotação de "textos culturais do corpo", reconhecendo que os gestos que desenvolvemos no decorrer da vida acabam por nos identificar, enquanto sujeitos sociais mediados pela nossa interação cultural.

Portanto, para nós, **cultura corporal é "o movimento entendido como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela**" (BRACHT, 2007 apud NEIRA, 2009, p. 13).

Para compreender melhor as posições epistemológicas adotas nesta pesquisa, perguntamos a você leitor: Como percebemos em nossa sociedade a demonstração de um sentimento de alegria, tristeza, disposição ou cansaço? Fazendo uma reflexão bem rápida podemos perceber que ocorrem mudanças significativas em nossa fisionomia, na nossa postura e inclusive na nossa forma de gesticulação. Isso significa que existe uma linguagem corporal através da qual nos comunicamos que não é somente biológica, mas também social, pois conseguimos identificar os sinais apresentados pelo outro. E se conseguimos identificar e compreender seu significado é porque pertencemos a uma mesma cultura.

Cabe destacar que esses sinais gestuais podem ser definidos como:

> [...] ações do corpo quando os atores se encontram: ritual de saudação ou de despedida (sinal de mão, aceno de cabeça, aperto de mão, abraços, beijos no rosto, na boca, mímicas, etc.), maneiras de consentir ou de negar, movimentos da face e do corpo que acompanham a emissão da palavra, direcionamento do olhar, variação da distância que separa os atores, maneiras de tocar ou de evitar o contato, etc." (LE BRETON, 2007, p. 44).

Essas características permitem-nos compreender o outro de forma direta através de suas emoções, de seus gestos, de seu sorriso, de seu comportamento, da sua postura enfim, através de sua linguagem corporal.

Considerando as características apresentadas acima, percebe-se que são inúmeras as possibilidades de comunicação corporal entre os indivíduos. Como exemplo, pode ser citado a educação formal que de uma forma geral, mostra como a cultura escolar se manifesta em nossa sociedade, através de seus códigos. A gestualização dos professores em sala de aula que ainda se veem como detentores do saber, sua postura vertical; a gestualização dos alunos que sempre sentados realizam suas tarefas; a dinâmica da aula em si, com seus materiais e métodos de aprendizagem são signos culturais que mostram a realidade da educação brasileira.

Realidade que ainda insiste em adotar instrumentos de manipulação dos corpos numa tentativa de dissociar os conhecimentos tal qual é percebida também no campo do trabalho com atividades cada vez mais fragmentadas em partes, perdendo dessa forma, o movimento corporal como um todo subjetivo que considere os vínculos do homem com seu corpo e com o ambiente.

Buscando retratar um pouco essa realidade, Gonçalves (1994) aponta em seus escritos o sistema capitalista e o desenvolvimento econômico e tecnológico como responsáveis por tornar o corpo sem vida, instrumentalizado, sem subjetividades e transformado em escravo das forças produtivas. Essa manipulação é compreendida nesta pesquisa como uma forma de alienação da própria vida, como nos mostra Marx (2006) nos manuscritos econômicos e filosóficos.

Percepções como estas induzem-nos a corroborar com Gonçalves (1994, p.17), quando afirma que o homem ao longo do seu processo de civilização

> [...] foi tornando-se, progressivamente, o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo, reduzindo sua capacidade de percepção sensorial e aprendendo, simultaneamente, a controlar seu afetos, transformando a livre manifestação de seus sentimentos em expressões e gestos formalizados.

Corroborando com essa discussão na qual o corpo passa a ser encarado como um objeto de manipulação e dialogando no sentido de superar essa condição, Silva (2009, p. 265) em seu livro intitulado "Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira" propõe a criação de

> Uma forma de produção e organização da sociedade diferente da atual, onde o homem possa superar a alienação de seu produto, de seu trabalho, de seu semelhante, de si mesmo e da natureza, para que ele possa regressar a si mesmo e apreender o mundo com suas próprias forças, tornando-se unido ao mundo, humanizando-se organizando-se e emancipando-se.

Estes escritos induzem-nos a pensar o corpo também como um elemento de emancipação, humanizado e capaz de expressar-se através de manifestações corporais que representem suas formas de pensar, agir, sentir e reagir.

Silva (2009, p. 267) defende que, por sermos seres corpóreos e importantes na construção de nossa própria história, devemos ter o direito de conhecer os "mecanismos que nos alienam e nos (con)formam a uma imposição social [...]"

A educação, por sua vez, volta ao cenário de discussão nesta pesquisa, embora também seja compreendida como um aparelho de manipulação e alienação estatal, mas que

através das suas possibilidades, pode se transformar num caminho para o amadurecimento de novas ideias e valores, visando favorecer a compreensão ação/interação do sujeito no mundo, pois somos a totalidade de experiências que vivemos e dentre estas estão os efeitos da educação que recebemos.

A partir deste cenário, é que as atividades realizadas em outros espaços formativos de educação ganham sentido na nossa pesquisa: quais as manifestações próprias do corpo em atividades desenvolvidas em outros espaços de aprendizagem, numa perspectiva de educação e de lazer?

Na tentativa de ampliar os estudos que abordem essa relação corpo/educação e caminhando na busca da valorização do corpo na escola, pesquisas como as de Bonfim e Silva (2003, p. 17), apontam que

> A relação corpo/educação se manifesta de forma positiva, pois de acordo com a experiência sensorial vivida pelos sujeitos da pesquisa, os conhecimentos puderam ser apreendidos de forma viva e significativa, interagindo com a subjetividade própria do ser humano estabelecendo um processo de equilibração entre o mundo externo e interno de cada sujeito individualmente e coletivamente.

Portanto, as formas próprias de manifestação dos sujeitos desta pesquisa foram analisadas não só a partir da oralidade, mas também como nos propõem Daólio (1995) e Le Breton (2007), através de movimentos humanos do corpo representados pelos gestos, postura, expressões diversas, dentre outras compreendidas como expressões que revelam valores socialmente instituídos.

4.2 CULTURA CORPORAL, EDUCAÇÃO E LAZER

É a partir desta perspectiva cultural e de totalidade do sujeito que nos propomos a analisar o corpo em atividades de lazer, inserindo-o nos debates educacionais a partir da análise de práticas escolares, buscando perceber as pistas e os sinais deixados por ele nas relações e inter-relações que se estabelecem no processo de aprendizagem.

Nesse sentido destacamos o importante papel desenvolvido pela cultura na constituição da vida social dos indivíduos de uma determinada sociedade, bem como o papel das instituições educacionais que comportam simultaneamente o encontro e o convívio de diversas culturas.

Para nos ajudar nessa caminhada concordamos com Neira e Nunes (2008), quando afirmam que ao longo da história muitos significados foram atribuídos à função social da escola. Os autores afirmam que a mesma é reconhecida como local onde se adquire

conhecimentos e valores como espaço responsável pelo processo de socialização, considerando apenas a reprodução cultural como instituição conservadora, compreendida em alguns momentos como um elemento de alienação ideológica.

De forma pontual, no que se refere à escola, trazemos para esse diálogo as contribuições de Altusser (1985, p. 68) quando designa pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado "um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas." Dentre estas instituições encontram-se a escolar que é composta por um sistema de diferentes escolas tanto do âmbito público como também do âmbito privado.

No bojo destas discussões, o autor ainda estabelece uma distinção entre os aparelhos repressivos do Estado e os aparelhos ideológicos do Estado que acreditamos ser importante destacar: os primeiros, são alimentados através da violência e os últimos através da ideologia.

Apesar dessa distinção, é notório no texto que todo e qualquer aparelho do Estado independentemente de ser repressivo ou ideológico estruturam suas ações, utilizando-se tanto da violência quanto da ideologia. O que os diferenciam de fato é que nos aparelhos repressivos do Estado, a repressão, inclusive física, é o ponto de partida, mas não devemos esquecer que a ideologia também está presente em suas ações, mesmo que de ordem secundária. De forma inversa, nos aparelhos ideológicos do Estado, as ações são estruturadas "primeiramente através da ideologia e secundariamente através da repressão, seja ela bastante atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica" (ALTUSSER, 1985, p. 70).

Esse papel "repressor" das escolas pode ser identificado através de seus métodos e técnicas de ensino, processo seletivo, sistema avaliativo, punições, sanções, dentre outros, que revelam o fazer pedagógico da instituição através da materialização do seu currículo escolar e que se estendem não só aos alunos, mas a todos aqueles que constituem a comunidade escolar.

Apesar de compreendermos que essa visão se apresenta um tanto quanto determinista na qual a instituição escolar exerce uma função de reprodução das relações de produção e das relações de exploração capitalista, acreditamos que a escola também pode ser um espaço de discussões contra-hegemônicas, lugar de luta de classes, a partir do momento que se proponha dialética frente às questões econômicas, sociais e políticas no sentido de romper com as concepções mecanicistas como já sinalizado neste trabalho, a partir dos constructos de Freire (2005), Adorno (2011) e Gramsci (2011).

Nesse sentido, ratificamos que apesar da subordinação em relação aos interesses do Estado, e mesmo percebendo algumas fragilidades do sistema escolar, como por exemplo: fracassos escolares, conteúdos trabalhados de forma acrítica, valorização de uma única

concepção de mundo, negando dessa forma, possibilidades de conhecimento de culturas diferentes, nosso posicionamento nesta pesquisa parte da concepção de escola como um espaço de diversidade, de conjunção de referenciais culturais que conflitam entre si e que, por esse motivo, podem consolidar transformações sociais importantes de enfrentamento e resistência.

Cabe dizer, que com este posicionamento não temos um otimismo ingênuo a ponto de acreditar que apenas mudanças nas práticas pedagógicas e nos conteúdos curriculares podem resolver questões de formação e de aprendizagem. Chamamos a atenção para a necessidade de uma releitura da educação e de uma nova forma de perceber os processos pedagógicos, buscando, portanto, uma reconversão do olhar. E a nossa contribuição para esta reconversão é a partir da valorização de mais um elemento pouco considerado nos estudos sobre a educação e lazer: o corpo.

Ao tratar da relação entre corpo, lazer e educação a partir da matriz da cultura corporal, tendo como objeto de análise a escola, buscamos contribuir com as discussões que entendem que a educação deve ser de corpo inteiro.

Quando sinalizamos que a educação deva ser de corpo inteiro, estamos compartilhando com as ideias de Freire (2009) ao afirmar que desde a primeira infância, corpo e mente devem ser compreendidos como componentes que integram um único organismo e por esse motivo, ambos devem ser considerados meios de emancipação do indivíduo.

Nesse sentido, ao demonstrar a importância da postura do professor no processo de desenvolvimento escolar do aluno, o autor chama atenção para prática pedagógica do mesmo, estabelecendo relações significativas entre educação infantil, atividade corporal e brinquedo, desenvolvimento motor e brinquedo simbólico, dentre outros elementos, propondo um repensar de suas atividades educativas.

Embora suas análises estejam direcionadas apenas para a atuação do professor de educação física nas escolas, propomos, a partir de seus estudos, uma ampliação do olhar para todas as outras disciplinas do currículo, pois entendemos que a educação deve fazer uso de diversas formas de comunicação e linguagem (entre elas existe também a corporal).

O que nos interessa mais de perto, uma vez que estamos analisando atividades de educação e lazer, é perceber como o corpo é visto nesse contexto a partir dos sujeitos envolvidos na pesquisa, professores, alunos e coordenadores do Ensino Fundamental II da Escola X. O corpo é compreendido por eles como um meio de socialização no ambiente escolar?

Esta e outras questões nos mobilizam no sentido de entender como se estabelecem as relações de aprendizagens nas aulas de campo, uma vez que nestas, não foram observados corpos imóveis, sentados e rígidos; olhares fixos no professor, nos quadros ou lousas e cabeças baixas sobre os cadernos, como nos descreve de forma geral a cultura escolar.

Como entendemos o corpo como espaço de manifestação e cultura é oportuno neste momento destacar as palavras de Le Breton (2007, p. 07) o qual descreve o corpo como o lugar de nascimento e propagação de signos e sentidos que contemplam a existência individual e coletiva dos sujeitos:

> [...] ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade.

Nesse sentido é de suma importância observar a maneira própria com que o corpo se manifesta em atividades educacionais de lazer, tentando desvelar o que se esconde em cada movimento, em cada gesto, em cada expressão corporal, uma vez que, ao longo dos anos, também a escola, através de seus rituais de atividades, contribuiu para a conformação dos corpos que, aos poucos, foi perdendo espontaneidade em seus movimentos.

Os trechos a seguir mostram como esses rituais ainda se fazem presentes na escola atual. Esses rituais foram retratados pelos alunos na pesquisa, quando abordados sobre a relação educação, lazer e corpo.

> **A1(F):** Na sala de aula a gente não se movimenta praticamente parecemos uns robôs. A gente fica o tempo todo sentado copiando o que a professora escreve no quadro. E a gente fazendo atividade dinâmica não, porque a gente fica andando, mexendo o corpo fica vendo novos lugares, outras pessoas e aprende também.
> **A2(F):** [...] com os outros professores a gente não pode chegar perto da mesa assim... o professor de projeto deixa a gente sentar em cima da mesa, até porque ele mesmo senta. Os outros são meio... chatos, meio...assim. Mas quando saem da sala de aula, muda.
> **A3(F):** parece que a escola e a sala de aula são ambientes de trabalho mesmo! Que você tem que tá concentrado, você não pode se desvirtuar nem se mexer. E quando você tá na rua, é uma lazer (risos). (Informação verbal)

Percebe-se nestas falas um cenário escolar nos qual os corpos devem se manter imóveis e obedientes, com seus lugares e suas ações determinadas, o que se assemelha a um ambiente de trabalho como exposto pela aluna A3.

Tais rituais podem ser interpretados como a imposição de certos métodos e abordagens de ensino, dos conteúdos curriculares e dos livros didáticos preestabelecidos, trabalhados muitas vezes de forma descontextualizada, do sistema de avaliação por notas e do uso de

outros recursos metodológicos sem uma reflexão maior sobre os impactos dos usos destes para a formação do sujeito e para compreensão da vida.

O relato desses alunos mostra-nos ainda que, embora a escola apresente uma concepção de educação construtivista associada à pedagogia de projetos, a metodologia de trabalho em sala de aula ainda assemelha-se a rituais característicos da perspectiva tradicional de ensino. Isso fica muito evidente na arguição do aluno A1 (F): "Na sala de aula a gente não se movimenta praticamente parecemos uns robôs. A gente fica o tempo todo sentado copiando o que a professora escreve no quadro".

O enquadramento de alunos e alunas a esses fatores os induzem a uma situação de acomodação e uma adequação do seu corpo ao modo pré-estabelecido pela escola, impedindo-os de interagir e refletir de forma não condicionada e espontânea, fazendo emergir a docilização dos corpos.

Ao falar de corpos dóceis estamos falando de corpos obedientes e submissos a normas, leis e regras "ditas" como universais impostas a todos sob o argumento de ordenamento social como nos revela as análises históricas de Foucault (2010), através do poder disciplinar, que se estendia a diversas instituições sociais, inclusive às escolas. Essa realidade nos revela o indivíduo renunciando a si mesmo, sendo impedido de exercer práticas nas quais se sinta verdadeiramente livre.

Corroborando com esta discussão, o estudo de Oliveira (2006, p. 60) sobre a relação corpo/escola, mostra de forma crítica que a regulação do tempo e espaço que ocorre nas escolas contribui para não quebrar "a lógica de rendimento da grande *máquina de ensinar*." Segundo ele, essa lógica consiste em estabelecer diferenças entre alunos classificados como bons e ruins, aplicando a esses últimos, dispositivos de repressão como ameaças verbais ou imposição para sua adaptação corporal às normas pré-estabelecidas pela escola. "Em síntese, podemos dizer que a ideia do medo é a base da sustentação da atual formação."

Para considerar a relação corpo, lazer e educação é preciso compreender que na prática, pensar o corpo na escola ou fora dela, requer o reconhecimento dos valores culturais daquela sociedade, considerando as formas pelas quais os indivíduos resolveram historicamente seus conflitos. Requer ainda o entendimento de que

> A educação ocorre por meio de um processo no qual o educando se sujeita em suas relações cotidianas às diversas referências de convívio estabelecidas socialmente, e é neste momento que a cultura da qual participa exerce sua influência, pois, inconscientemente, os padrões culturais influenciam os comportamentos sociais de diversas formas no interior da escola (NEIRA E UVINHA 2009, p. 23).

São inúmeras as relações que se estabelecem no interior da escola. Na chegada com um aperto de mão, um sorriso ou um desejo de bom dia; no intervalo, com as conversas do cotidiano, com as brincadeiras, com a percepção do diferente; durante a aula, através das posturas corporais e das fisionomias que representam hostilidade, afeto, dúvidas e/ou entendimento sobre o assunto abordado; no final da aula, com um aceno de despedida, conversas e várias outras manifestações. Acreditamos que todas as relações estabelecidas no interior da escola devem ser compreendidas como parte do processo de educação no qual o corpo também interage, sente e se comunica.

Corroborando com a perspectiva de educação como um processo e não como um produto, esta pesquisa se reporta a Brandão (2007, p.09) o qual não limita a educação apenas à escola, mas sim, à vida, compreendida e considerada em todas as suas nuances e dimensões: "[...] não há uma forma única ou um único modelo da educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante."

Considerando essa perspectiva de educação de forma ampla, compreendemos que as aulas de campo, embora vinculadas neste estudo à educação formal, proporcionam aos alunos interações culturais nas quais o professor não é o único elemento mediador de conhecimentos. Percebe-se também outras mediações igualmente importantes como as dos colegas, das representações materiais, das paisagens, das representações simbólicas, dentre outras, que circundam o ambiente humano.

Podemos afirmar que a cultura escolar é composta por diversas interações onde simultaneamente circundam diversos saberes, valores, trocas de símbolos e simbologias que, em conjunto, configuram novas formas de sociedade.

Através das aulas de campo, os alunos vivenciam momentos de lazer e aprendizagem que se configuram numa oportunidade de conhecer outras realidades, além da sua. Contudo, este afastamento de sua realidade não é total, porque devido aos seus gestos e expressões ele veicula e transmite a sua própria cultura. Nesse sentido, podemos perceber que a realidade se torna presente de forma inconsciente, possibilitando conflitos que se confrontam o tempo todo fazendo emergir questionamentos disparadores e reflexivos de uma compreensão menos superficial da realidade.

A conversa que os alunos estabeleceram entre eles, com a professora e com o vendedor de guaiamuns[13] no terminal de plataforma é um exemplo de como a aprendizagem e

[13] Espécie de caranguejo que possui carapaça azul.

o lazer proporcionam o conhecimento de outra realidade a partir de sua materialidade corporal.

Os alunos ficaram encantados ao ver aqueles bichos vivos tão de perto, ao mesmo tempo em que as meninas sentiram pena por eles estarem ali. A partir do que viram começaram espontaneamente a dizer do que gostavam e do que não gostavam:

> Eu adoro caranguejo, mas é muito demorado comer! A3(F).
> Porque não come então só o catado? A6(M).
> Eu adoro camarão! A6(M).
> Pró, qual é aquele que não pode comer que tem bactéria? Aquele que passou na televisão que já matou muita gente contaminada? A5(F).
> Olha, com ostras e lambretas não devemos brincar! Perguntem para o pescador! Respondeu a professora de português. (Informação verbal)

Nesta situação de aprendizagem, o corpo se comunicava através das expressões dos olhares que ora estavam espantados, ora curiosos, ora amedrontados, com os movimentos dos guaiamuns. Aos curiosos, coube ainda a aprendizagem do toque, de perceber a textura, do olhar de perto. Aos amedrontados, coube o questionamento de longe sobre o que estava sendo observado.

"É muito difícil pegar esses animais?" Perguntou A3(F), com um tom de voz alterado. "Depende. Tem dias que eles apertam meu dedo". Respondeu o pescador/vendedor. Com a voz mais suave, num tom mais baixo A6(M) continuou: "E dói?" "Dói. Olha o que eles já fizeram em mim!" Mostrando aos alunos as marcas no seu corpo daquela atividade que para ele, representa sua subsistência.

Mostrando-se comovido com a realidade social vivida pelo pescador, complementa A5(F): "O senhor já pensou em procurar outro serviço?" "Já. Mas não consigo. Então tenho que continuar, porque tenho família para sustentar..." respondeu o pescador com um tom baixo de voz e com a cabeça baixa, demonstrando estar envergonhado da sua condição social.

No nosso entender, essa abordagem revela a potencialidade social e cultural de atividades que se proponham globalizantes, contextualizadas a partir da compreensão dos processos que revelam a diversidade que envolve a vida em sociedade.

Por isso acreditamos que cabe à educação e à escola criarem situações de aprendizagem nas quais as potencialidades individuais sejam descobertas e valorizadas sem, contudo, deixar de considerar o sentido social e coletivo das ações humanas.

É de suma importância considerar as dimensões individual e social do sujeito no processo de aprendizagem escolar, pois a escola deve concomitantemente provocar reflexões sobre a cultura do aluno e a cultura dos outros, estabelecendo relação com a pluralidade e a

diversidade que permeiam o homem compreendido como ser histórico (NEIRA; NUNES, 2008).

Entendemos que, ao analisarmos a temática da educação, do lazer e do corpo não podemos deixar de reconhecer a importância da linguagem e da comunicação corporais, uma vez que na escola ao longo da história, o corpo foi sendo tratado como algo sem importância, como um objeto de fácil manipulação e acomodação.

Em seu artigo que trata da violência, do corpo e da escolarização, Oliveira (2006) chama a atenção para uma reflexão mais cuidadosa sobre as práticas corporais ocorridas na escola, sobretudo pela potencialidade formativa e deformativa das mesmas. O referido autor (2006, p. 57) diz que:

> ao analisar as práticas corporais na escola, percebemos um constante esforço de negação do corpo. Negação esta que se manifesta mediante um controle intenso sobre todo e qualquer ação, seja de professores, alunos, funcionários, alimentado por uma certa previsibilidade daquilo que ocorre, ou daquilo que pode ocorrer, em termos corporais, no interior da escola.

Ainda em seus estudos Oliveira (2006, p. 60) aponta que "na escola os traços dessa dominação podem ser rapidamente identificados, na medida em que sua cultura elege como elemento supremo a mente e aponta o corpo como algo ínfimo e sem valor."

Sendo compreendido desta maneira, os professores não tomam conhecimento das práticas corporais estabelecidas pelos alunos nos diversos espaços da escola, e por esse motivo não conseguem estabelecer relações entre estas práticas com o processo de aprendizagem. Que movimentos são revelados pelos alunos no intervalo ou nos corredores da escola? Quais expressões emergem nos questionamentos realizados pelos alunos? Por que se sentam de uma maneira e não de outra? Por que sempre sentam nas mesmas carteiras? E em atividades de lazer, o que nos revela os textos inscritos no corpo dos alunos através da linguagem e da comunicação corporais?

Sobre estas questões, a pesquisa mostrou que a relação entre corpo e educação é pouco considerada pelas professoras da escola pesquisada, a partir de relatos que não apresentam de forma consistente a contribuição das manifestações corporais no processo de aprendizagem.

> **A:** Eu entendo essa relação como uma relação da vivência. Como que o menino pode estar vivenciando aquilo e colocando em prática o conhecimento. O aluno fica mais próximo da realidade, porque, por mais que mostre a figura, ela não tem como fazer a representação, pois não tem como sentir o cheiro (como no bioma, por exemplo), a textura.
> [...] Percebo uma sensação de liberdade neles que não vejo em sala de aula. E olhe que não sou uma professora rígida... acredito em liberdade na sala de aula também e trabalho assim com eles no dia a dia. Mas a diferença é mesmo grande, no interesse,

> nas perguntas, nas relações, na postura corporal, no contato com o outro... A aprendizagem é mais significativa e mais prazerosa, digamos assim.
> **B:** Não sei lhe responder. (Informação verbal)

Importa-nos aqui destacar que, se o professor entende que o corpo passa uma mensagem, esse entendimento deve perpassar todo o planejamento das aulas e não apenas as aulas de campo. No momento em que a professora (A) reconhece que não vê uma sensação de liberdade dos alunos em sala de aula, o seu discurso da vivência torna-se vazio e sem significações. Parece só existirem relações de vivência fora do espaço físico da escola e que na sala de aula essas experiências são pouco valorizadas.

Considerando essa perspectiva, é possível dizer que os sujeitos pesquisados não demonstraram compreender a importância da cultura corporal no processo de aprendizagem escolar, pois não conseguiram perceber que ao se movimentar o corpo libera sinais que dizem muito sobre si, principalmente se considerarmos a resposta da professora B, a qual não conseguiu estabelecer a relação entre corpo e educação.

Como já sinalizado por Daólio (1995), o corpo abriga todas as regras e símbolos de uma sociedade específica, por ser ele o elo do indivíduo com o ambiente social no qual circundam valores que vão sendo apropriados e assimilados.

É importante ter a sensibilidade de compreender que, através do corpo, alunos e alunas sentem e expressam suas histórias individuais mesmo quando desejam ocultar. Os sentimentos intercomunicam-se, produzem e estruturam significados às suas ações e, ao tentar reprimir as expressões de seus corpos, os alunos acabam por criar formas estereotipadas de comportamentos corporais que representam a marca da cultura e do sistema dominante (GONÇALVES, 1994).

A não observância de questões como estas contribuem para negligenciar o corpo no ambiente escolar e consequentemente não valorizar a cultura do aluno, uma vez que, sua historicidade e totalidade não são consideradas nas metodologias de ensino adotadas.

Para exemplificar tal colocação é oportuno reportarmo-nos a Bordas et al (p. 05), quando expõe as formas de (in)exclusão dos corpos no ambiente escolar. Para os autores, o corpo deve ser compreendido a partir de uma perspectiva cultural e não a partir de um "padrão inventado pelos dispositivos de poder", tal qual um modelo estético de corpo cujo biotipo tem de ser necessariamente magro e alto. Perceber o corpo dessa maneira acaba por colocar os sujeitos num sistema de interdição e privação.

Ainda segundo os mesmos autores,

> No dia-a-dia de nossas escolas, percebemos um grande número de alunos com dificuldades de lidar com o próprio corpo. Não são raros os alunos que se envergonham com sua auto-imagem corporal. O gordinho, o baixinho, o estrábico, o manco, o portador de necessidades especiais, o afro-descendente e tantos outros, são vítimas da ridicularização dos companheiros, passando, muitas vezes, pela rejeição dentro do seu próprio grupo (BORDAS et al, p. 5)

Essa realidade nos faz refletir um pouco sobre o desrespeito aos diferentes corpos que circundam o ambiente escolar que são tratados a partir de estigmas que estruturam as relações de hegemonia e poder, determinando a partir de estereótipos o que deve ser considerado como um corpo superior ou inferior através dos signos de representação corporal.

De fato, frente a essas questões, a escola não deve assumir uma posição passiva e de neutralidade. Cabe a ela compreender a diferença e a diversidade como parte dos sujeitos, numa tentativa de promover uma valorização cultural no ambiente escolar. Para tanto, entendemos como necessária a observância de gestos e comportamentos dos alunos e alunas para poder valorizá-los no processo de aprendizagem escolar.

São várias as técnicas corporais que podem ser apresentadas pelos alunos dentro e fora da escola. Estas são compreendidas desde os movimentos como andar, pular, correr, passando pelos movimentos corporais mais expressivos como posturas, gestos e expressões faciais; movimentos que representam a ética corporal dos indivíduos, como pudor, vergonha e outros sentimentos que representem as ideias sobre a aparência do próprio corpo (GONÇALVES, 1994). Estas foram algumas das características observadas nas atividades de campo no decorrer desta pesquisa e que podem ser revistas na Figura 04.

Figura 04 - A liberdade do corpo na aprendizagem- Alunos em situações de aprendizagem escolar diversas.

Fonte: Própria pesquisadora.

Nesta figura podemos perceber os corpos expressando-se de diferentes formas: pelos movimentos de andar e correr; pelo agachamento e pelo toque na água da lagoa do Abaeté; pelo desconforto no pé provocado pela areia no tênis; pela postura de afeto com o colega. Percebemos situações individuais e coletivas nas quais os corpos revelaram sentimentos e inquietações.

Ao dar importância aos corpos em atividades escolares de lazer, estamos acreditando que a educação pode seguir em outra direção: a direção da resistência, da espontaneidade, numa tentativa de superar "modelos" pré-estabelecidos em busca de uma valorização do ser singular, do corpo visto a partir do vivido, das suas interações sociais e culturais complexas. "A luta que se trava é por uma emancipação corporal, por uma homogeinização do corpo sem hierarquias estabelecidas corporal/socialmente (classe dominante/dominada, corpo/mente etc.)" (SILVA, 2009, p. 268).

Nesse sentido, ganha destaque as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas que, a nosso ver, devem proporcionar aos alunos e alunas condições de reflexão a partir da relação harmônica entre teoria e prática contextualizadas. Daí a importância de se estudar as

atividades de educação e lazer (aulas de campo), com o intuito de perceber outras dimensões do sujeito que a sala de aula não deixa florescer.

Os corpos sempre rígidos e a atenção sempre direcionada ao professor impedem que a educação seja de corpo inteiro; impedem que a diversidade de comportamentos apareça e impedem que o respeito ao outro aconteça. Negligenciar esses acontecimentos nos induz a perceber a intenção de se manter as desigualdades sociais facilmente perceptíveis na nossa sociedade capitalista.

Portanto, ao trazer para análise práticas de educação e lazer estamos partindo do pressuposto que, através de atividades que proporcionem vivências significativas de valorização, interação e respeito ao outro, aliadas à compreensão histórica de sua situação de classe, estaremos contribuindo para uma educação que se proponha menos passiva à cultura dominante e mais questionadora frente às relações de poder já instituídas.

Contribuindo com essa discussão na qual o corpo é um importante elemento de comunicação cultural, Silva (2009, p. 37) nos mostra que "o corpo aprende, e é cada sociedade específica, em diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, que o ensina". Ao concordarmos com a autora, fica evidente nesta pesquisa a compreensão de totalidade na qual analisamos o corpo, e não de forma reducionista ou dicotômica.

Ainda no tocante ao corpo, Silva (2009) sinaliza que apesar de presente em todos os momentos da vida humana, o corpo ainda hoje permanece ausente, de forma explícita nos debates educacionais.

O corpo só foi mencionado pelas entrevistadas quando questionadas diretamente sobre a temática. Isso nos induz a pensar que as professoras e a coordenadora não compreendem a linguagem corporal como algo inerente a educação. Essa postura ganha ainda mais evidência no relato da coordenadora pedagógica da Escola X, que, ao ser questionada sobre o seu entendimento da relação lazer, educação e corpo, deu-nos a seguinte resposta:

> [...] Eu não consigo me perceber trabalhando numa escola onde as coisas sejam sempre fixas, né? Onde os alunos tenham que trabalhar apenas as questões conceituais. Porque a partir do momento em que ele está trabalhando apenas o conceito ele está se descaracterizando de homem corpo. Por que assim, **o homem que é corpo e que é mente**, é o homem que precisa estar o tempo todo exercitando, testando, mobilizando, discutindo, elaborando outras estratégias, e tudo isso faz parte de um aprendizado. Então assim, o lazer potencializa isso, você aprender de uma forma diferente, reconhecendo os limites e também desenvolvendo as potencialidades. (Informação verbal, grifo nosso).

Esse discurso "aparentemente" pronto, mostra sua fragilidade quando divide o homem em duas partes: corpo e mente. Observamos nesta resposta a intenção de apresentar um

entendimento global do aluno, mas sinceramente, não sabemos se essa resposta conseguiu contemplar a intenção pretendida da coordenadora. Parece-nos que a concepção apresentada pela coordenadora percebe o corpo a partir de movimentos livres e descontextualizados que nem sempre estão articulados à cultura do aluno. Principalmente se retomarmos aqui as opiniões dos alunos sobre os rituais vividos na escola, os quais nos fazem pensar em duas concepções de educação: uma para aulas de campo, outra para atividades realizadas no espaço físico escolar.

Entendemos a escola como uma instituição que tem como uma de suas funções possibilitar ações sociais que colocam a educação, o corpo e a cultura lado a lado. Nesse momento Brandão (2007, p. 11) esclarece-nos que "a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedade. E esta é a sua força."

Partindo desta premissa, acreditamos que a cultura escolar pode se manifestar de forma variada no interior da escola, apesar de a instituição estar subordinada a interesses nem sempre convergentes. A constituição de diversos saberes, valores e ações cotidianas que estruturam seu caráter pode ser a força propulsora de uma realidade diferente na qual a cultura escolar apresente nuances diferentes e específicas de cada escola.

Ao falar da cultura de uma escola não podemos deixar de mencionar a presença do currículo e sua influência na educação dos alunos. Sua atuação vai desde a estrutura e seleção dos conteúdos que devem ser abordados, os objetivos das aulas, as metodologias adotadas pelos professores, a forma de comportamento dos alunos e professores, inclusive, a vivência de contradições presentes na escola e na sociedade como um movimento de possibilidade, através da construção social. Daí o caráter político do currículo.

Compreender o currículo a partir de seu subsídio sociocultural nos permite entendê-lo como relata-nos Macedo (2008, p. 26) "um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas."

A partir desta perspectiva, complementamos nossas análises dialogando com Neira e Nunes (2008, ps. 239 e 240) quando afirmam que

> [...] a educação escolarizada atingira seus objetivos se atuar dialeticamente com todos os aspectos do conhecimento, sendo capaz de organizar o conhecimento histórico- patrimônio da humanidade-, o conhecimento social- fruto da experiência dos outros indivíduos ou grupos- e, também, o conhecimento prático- fruto da experiência real do próprio grupo e da cultura escolar. Para que isso seja possível, o método de ensino deverá ser suficientemente plástico, construído efetivamente mediante/durante o processo educativo.

Para que a educação aconteça de uma forma diferente, dialética e considerando os conhecimentos histórico, social e prático, faz-se necessário uma nova visão e interpretação sobre a aprendizagem no interior do currículo, buscando desocultá-lo como demonstra Silva (2011, p. 79) ao tratar de elementos que não aparecem de forma explícita na materialidade do currículo, mas que contribuem de forma implícita para gerar entre outras coisas "o conformismo, a obediência, o individualismo."

Torna-se necessário também, compreender as relações que circundam e permeiam cada escola em particular, para perceber as reais necessidades de mudanças nas ações pedagógicas dos agentes envolvidos com o intuito de possibilitar aos alunos uma visão de complementaridade e respeito entre os saberes.

Neste cenário, ganha destaque as metodologias de ensino, os materiais e métodos utilizados e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Ficar em sala de aula assumindo uma postura vertical diante dos alunos e priorizando apenas conteúdos e ações sem significado, não corresponde a uma metodologia de trabalho dialética, de lazer, corporal e emancipatória.

Por esse motivo, concordamos com Gonçalves (1994, p. 34), quando afirma que "a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo [...]" O autor justifica a sua colocação a partir de argumentos que retratam os métodos de ensino adotados por diversos professores nos quais o aluno deve permanecer sempre sentado, e o conhecimento é trabalhado de forma fragmentada, abstrata. Métodos cujas avaliações são realizadas privilegiando somente as operações cognitivas dos alunos.

Partimos do pressuposto de que as atividades escolares devem ser trabalhadas de forma a proporcionar a todos os envolvidos um comprometimento com a análise e contextualização da realidade. É nesse sentido que as atividades de lazer (aulas de campo) ganham importância, pois permitem que os alunos se expressem através da linguagem oral, forma de expressão dominante em sua cultura e através de outras linguagens, mas principalmente as corporais como, por exemplo: cantando, dançando, tocando instrumentos musicais, tocando em objetos, jogando, dentre outros.

Adotar novos elementos na educação como a inclusão do lazer, por exemplo, deve ser um dos caminhos a serem perseguidos por todos que trabalham com a educação e que desejam uma transformação da estrutura de ensino até então imposta. O intuito converge no sentido de atingirmos uma educação crítica, transformadora e que tenha sempre como objetivo a emancipação do indivíduo.

Até aqui, percorremos um caminho para mostrar ao leitor as nossas concepções epistemológicas, apresentando isoladamente (se é que isto foi possível) os elementos norteadores das categorias lazer (capítulo 2), educação (capítulo 3) e corpo (capítulo 4).

O capítulo que segue (capítulo 5) representa a materialidade do fazer pedagógico da atividade de lazer, aula de campo, compreendida a partir da perspectiva de totalidade do sujeito na qual as categorias deste estudo aparecem de forma genuinamente interconectadas.

5 PERCEPÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: RETRATOS DA OBSERVAÇÃO

Apresentada a dimensão conceitual da pesquisa a partir dos nossos referenciais de lazer, educação e cultura corporal, este capítulo se ocupa em apresentar a descrição e análise das informações coletadas através da observação e do diário de campo, estabelecendo conexões com as vozes da pesquisa.

Nesse sentido, começamos por descrever os procedimentos utilizados para o planejamento das atividades de campo (tópico 5.1), com o objetivo de oferecer mais elementos para compreensão da prática e finalizamos apresentando algumas percepções que se tornaram presentes no decorrer da pesquisa, e que, a nosso ver, contribuem para uma reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços de aprendizagem.

Neste capítulo, sentimos a necessidade de sermos mais autoral, colocando-nos na pesquisa de forma bastante particular com o intuito de valorizar a pesquisa de campo e o olhar do pesquisador. As percepções apresentadas aqui representam as "nossas" percepções... o "nosso" olhar...

A opção de fazer uma análise descritiva das práticas considerando seu começo, meio e fim, foi intencional, para mostrar além da sua operacionalidade a riqueza de detalhes e situações que perpassam atividades como estas. E a escolha de três descrições justifica-se a partir da nossa necessidade de reafirmar a presença de outras dimensões do sujeito a partir de diferentes experiências educativas.

5.1 O FAZER PEDAGÓGICO: CONHECENDO MELHOR AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS...

Como já foi mencionado no início deste trabalho, buscamos dentre as atividades de educação e lazer desenvolvidas na Escola X, direcionar nossas lentes para aquelas atividades realizadas fora do ambiente físico da sala de aula. Com esse direcionamento, não estamos entendendo que o lazer não possa existir nos espaços concretos da escola. Mas compreendendo a necessidade de aprofundamento da temática do lazer, escolhemos especificamente para desenvolver esta pesquisa as aulas de campo.

Estas aulas foram desenvolvidas na escola de forma regular, sendo que algumas já fazem parte do planejamento do ensino fundamental desde a concepção da escola, como nos relata a coordenadora do ensino fundamental II.

> [...] quando se pensou em criar na Escola, o fundamental II, a gente já teve o pensamento inicial de uma atividade de campo, né? por que a gente assim... o nosso maior desafio era fazer com que os alunos do fundamental II percebesse o conteúdo que precisa ser sistematizado, né? que é mais denso do que o fundamental I, mas abarcando o estudo de campo. Então assim, a partir do momento que a gente pensou a Escola, a gente pensou numa proposta onde a aula de campo tivesse perpetuando, né? E assim, que a arte tivesse sempre envolvida, que as disciplinas conseguissem se comunicar, que os meninos conseguissem perceber fora o que eles conseguiam dar conta dentro da escola, como eles podiam colocar lá fora o que eles estavam trabalhando em sala.
> [...] Então a gente tem mesmo essas atividades tanto que em cada série já tem uma organização atrelada a essas atividades de campo. (Informação verbal)

Essas atividades fixas de campo que a coordenadora menciona são sempre realizadas com base numa proposta de educação interdisciplinar entre disciplinas de Geografia e Ciências, Português e Artes, História e Artes. Proposta ancorada na concepção pedagógica da escola que é baseada no construtivismo, pedagogia de projetos e inteligências múltiplas.

Apesar da existência desse planejamento prévio de algumas ações, não existe cem por cento de certeza de sua operacionalização, pois, de acordo com os professores, podem ser replanejados os conteúdos e as disciplinas envolvidas: "Em geral é o professor quem tem a ideia inicial e sugere para a direção. Além disso, sempre tentamos compartilhar com outras disciplinas numa perspectiva interdisciplinar." (PROFESSORA A).

Nestas atividades que são desenvolvidas de forma interessada e intencional, vários aspectos são observados, não só a relação do lazer com o conteúdo e conhecimento, mas também a expressão corporal, as reflexões representadas por fotografias (imagética), além da produção de relatos de viagem. Para cada ano existe previamente programada uma atividade de campo de acordo com as disciplinas e assuntos abordados no período letivo.

Como exemplos, podem ser citadas atividades interdisciplinares que ocorrem entre o 6º e o 8º ano nas disciplinas de Ciências e Geografia (atividade de campo nas dunas, para observação, além de analisar pela cidade o relevo, biodiversidade); Português e Artes (Projeto: Dos olhares às letras: relatos de viagem); História e Artes (uma **v**iagem ao recôncavo baiano); projeto " Olhares da cidade" (os alunos tiveram aulas de fotografia e depois fizeram um *tour* pelos bairros da cidade fotografando pontos de interesse com o objetivo de estudar o crescimento de Salvador e seus impactos). Desse último projeto, resultou um livro com o título: Olhares e letras: um projeto experimental.

A operacionalização dessas ações conta com a participação efetiva dos alunos, professores e direção da escola como consta em alguns relatos das professoras entrevistadas. Já a coordenadora, entrevistada separadamente, apresenta-nos uma visão mais ampla dos sujeitos envolvidos nesse processo de planejamento e organização:

> São todos. Os alunos, são os professores, são as famílias, são os coordenadores, são os diretores, são as pessoas que convivem na comunidade escolar e na comunidade extra-escolar que, de certa forma, está interferindo na comunidade escolar (COORDENADORA, informação verbal).

Apesar de o discurso considerar a participação de todos, a pesquisa mostrou que nem todos interferem na questão do planejamento e escolha dos espaços das aulas. Na observação atenta realizada na escola, foi percebido que os pais não intervêm na escolha pedagógica; a direção é apenas comunicada da decisão (para aprovação ou não). Em algumas situações os professores e alunos não planejam, mas sim "obedecem" à proposta da coordenadora pedagógica. Para exemplificar tal colocação, retomamos um relato da professora (B) quando argumenta sobre a ideia inicial de se realizar aulas desta natureza: "No meu caso, quem teve a ideia foi a coordenadora do Ensino Fundamental II. [...] Esse projeto já existia na escola na sua proposta de educação interdisciplinar com a disciplina de artes."

Nesse cenário tem-se uma ideia de que a professora é apenas uma simples executora e não colaboradora; planejadora e idealizadora da atividade, como quis deixar claro a coordenadora em entrevista concedida.

Encontramos aqui um ponto importante a ser analisado, uma vez que esse processo de tomada de decisão está centralizado na figura da coordenadora, mostrando-nos que existe um desequilíbrio na dimensão organizacional da prática pedagógica na qual o poder de decisão e a participação dos agentes envolvidos (dimensão política) exerce pouca ou baixa influência na culminância da atividade.

Essa realidade não contempla uma gestão participativa do planejamento escolar, seguindo numa direção contrária a vivência democrática, necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania presentes nos estudos de Veiga (2002).

Amparadas no discurso de tentar romper com a lógica da educação tradicional, as professoras justificam que realizar projetos dessa natureza corrobora com a perspectiva construtivista de educação, da pedagogia de projetos e das inteligências múltiplas, contribuindo para que o aluno tenha maior liberdade no seu aprendizado.

> Porque eu acredito que o aprendizado só acontece quando os meninos desenvolvem competências. Quando apenas eles relatam o conhecimento teórico eles estão apenas absorvendo o conteúdo, né? que aí a gente pode tá colocando como uma educação bancária, né? que os alunos vão estar ali apenas para receber essas informações (COORDENADORA, informação verbal).

> Acredito ser extremamente importante para o aprendizado. Em alguns momentos na sala de aula percebo que os alunos ficam muito restritos. Atividades como estas de

> campo, proporcionam ao aluno interagir de uma outra maneira, ver na prática assuntos estudados em sala (PROFESSORA A, informação verbal).
>
> Acredito ser super importante. Primeiro porque proporciona ao aluno aprender em outro espaço. Sair da sala de aula e conhecer outros lugares. E acaba que é uma experiência enriquecedora porque os alunos têm contato com outras pessoas e com outros meios (PROFESSORA A, informação verbal).

Lendo essas transcrições somos induzidos a perceber uma ênfase na dimensão espacial no deslocamento, centrada numa concepção de educação como afirma a professora (A), baseada na vivência: "Como que o menino pode estar vivenciando aquilo e colocando em prática o conhecimento?" Continuando seu raciocínio, a professora (A) completa que nas atividades de campo "o aluno fica mais próximo da realidade, porque, por mais que mostre a figura, ela não tem como fazer a representação, pois não tem como sentir o cheiro (como no bioma, por exemplo), a textura..."

Esse tem sido o tom das conversas e dos diálogos realizados com os idealizadores e executores da proposta pedagógica da aula de campo. A coordenadora acredita que nessas atividades, os alunos podem desenvolver diversas potencialidades, estimulando vários tipos de inteligências neles.

Ainda de acordo com a coordenadora, a concepção sociointeracionista tem sido uma forte e importante fonte de inspiração para as práticas escolares adotadas pela escola. Segundo ela, na concepção sociointeracionista

> [...] a gente tem um círculo onde a afetividade também vem permeando, mas a relação com o meio, a relação com o indivíduo, a relação do próprio indivíduo com essa aprendizagem, faz com que a gente perceba que todas as fundamentações teóricas que são realmente organizadas pra que o sujeito seja é... ativo no seu processo de aprendizagem, acho que é o que permeia mesmo essa questão de educação, né? (COORDENADORA, informação verbal).

Trazer Vigotsky para essa discussão é muito importante, porque através de seus estudos, reconhecemos a importância das interações sociais e o papel do outro e da cultura no processo de desenvolvimento humano.

O que salta aos olhos é perceber que mesmo com esse discurso construtivista interacionista, ainda existe professor que não consegue identificar qual a concepção de educação que está embasando sua prática. Como é o caso da professora (B) que ao ser questionada sobre o tipo de concepção pedagógica presente em atividades como as da aula de campo nos deu a seguinte resposta:

> **Não sei definir exatamente qual tipo de concepção**. Mas não penso só na questão didática. Eu penso no comportamento deles nos espaços. Como se percebem visitando outra realidade. Na autonomia que eles desenvolvem para resolver pequenos problemas, de saber que ele precisa ajudar o colega e que em outros momentos ele precisa ser ajudado, de estar junto, de fazer silêncio... enfim, de perceber o momento de falar e de calar... (Informação verbal, grifo nosso).

A percepção que fica ao ler tais argumentos é de um discurso pronto, repetido e reelaborado por ela, sem nenhuma reflexão ou compreensão profunda sobre seu fazer pedagógico no que concerne de fato às dimensões dos sujeitos que podem ser estimuladas nestas aulas. Essas questões trazem à tona uma preocupação quanto à formação dos professores que temos, e de como estes apreendem as formas como o aluno aprende. Se o professor mediador do conhecimento não sabe de onde vem, como saber aonde quer chegar? Que tipo de cidadão formar? Como saber se estes professores sentem-se ou não de alguma maneira "obrigados" a desenvolver certas ações pedagógicas, uma vez que algumas delas já estão pré-determinadas no projeto da escola?

Embora este trabalho não tenha tido a intenção de pesquisar sobre a formação do professor, cabe registrar aqui, que questões como essas inquietam-nos, quando pensamos numa educação transformadora que tenha como essência a formação do indivíduo completo, emancipado.

Além da questão da formação do professor, atividades de educação e lazer encontram barreiras também no ambiente familiar, pois relata-nos uma das professoras que participa do projeto,

> [...] a maior dificuldade refere-se à participação e aceitação dos alunos, dos pais, e da família perceber que as aulas de campo são importantes e proporcionam conhecimento, aprendizado e desenvolvimento e que não se trata apenas de um passeio. Os pais precisam perceber que nestas interações com outros meios o aluno aprende não só conteúdos, mas sim, comportamentos distintos (PROFESSORA B, informação verbal).

Além dos pais não perceberem a potencialidade de atividades de estudo do meio, a partir das interações com o social e o cultural, interpretando apenas como "passeio desinteressado", os professores relatam a dificuldade financeira das famílias que nem sempre possuem recursos disponíveis para tal ação.

Em conversas informais realizadas na escola com alguns pais de alunos (totalizando 10), foi possível chegar à conclusão de que o posicionamento dos mesmos torna-se compreensível se considerarmos um contexto mais amplo de análise no qual os determinantes macroestruturais como aspectos políticos, sociais e de valores que permeiam a nossa sociedade, estão presentes no cotidiano dessas famílias.

Convém entender que muitos fazem esforços para manter o filho numa escola particular, o que altera o orçamento familiar, pois não se trata apenas da mensalidade. Outras necessidades como livros e demais materiais escolares, remuneração para eventos festivos, dentre outras, dificultam a aceitação dos pais em atividades como estas.

Outro ponto importante a ser destacado é que eles não conseguem compreender que nas atividades em que o lazer está presente, também ocorram aprendizagem e desenvolvimento. Isso ficou evidente quando entendem essa prática pedagógica como "passeio desinteressado". Pensamos aqui como os valores com os quais somos criados influenciam nas nossas decisões. Para eles, como não tiveram essas experiências, não atribuem valor educativo, apenas atribuem valor recreativo. "O que esses meninos vão aprender? É uma gritaria, uma bagunça danada!! (risos)", argumentou uma mãe.

Perceber estas questões mostra-nos o poder dos valores presentes em nossa sociedade que, aparentemente invisíveis, tornam-se presentes em situações como estas, ratificando a força da dimensão política no fazer pedagógico relatada por Zabala (1998), quando alerta para a influência de um contexto mais amplo na prática educativa.

De acordo com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, é perfeitamente compreensível esse comportamento das famílias "[...] porque acaba que não sai um projeto também tão de baixo custo." Diante dessa realidade, continua a coordenadora: "[...] a gente tem que reorganizar, replanejar, ver qual é o outro espaço com menos custo que a gente pode tá desenvolvendo aquelas competências pra que a gente consiga desenvolver um projeto."

O que foi percebido de fato é que o projeto da aula de campo não deixa de acontecer. Existe todo um replanejamento dos organizadores, envolvendo tomadas de decisão como, por exemplo, transporte que será utilizado, redefinição dos assuntos a serem trabalhados, o local da aula, como proceder no espaço escolhido, tempo de permanência no local. Tudo isso para que a interação com o meio social realmente aconteça.

A avaliação que é realizada de todo esse processo é permanente, considerando desde a ideia inicial de elaboração até o momento do compartilhamento com os alunos e familiares. Nessa perspectiva, entendemos que, na visão da escola, a avaliação não é algo estanque que seja realizado apenas no final da aula. Pelo que foi observado na pesquisa de campo, o entendimento parte de considerar a avaliação como um processo e não como um fim. Sobre esse assunto a coordenadora argumenta: "Porque se eu entender a avaliação apenas como um fim eu vou descaracterizar o processo de aprendizagem, porque a partir do momento que ele está o tempo inteiro se avaliando, então ele vai ressignificar o processo de aprendizagem." E continua:

> [...] então eu avalio todo o processo e o resultado é pra gente avaliar todos os percalços, né? como foi a elaboração, como foi o planejamento, como foi a execução, se todo mundo assumiu sua responsabilidade, o que foi que foi de positivo, o que foi de negativo, o que a gente pode fazer para melhorar, o que a gente pode fazer para deixar, manter é... tirar, reduzir, reavaliar... então assim, a avaliação está em todo o processo (Informação verbal).

Percebeu-se que a avaliação processual do projeto é posta em prática, considerando a participação de todos os sujeitos envolvidos naquela aula. Especificamente em sala de aula e em relação aos conteúdos curriculares é realizada uma reunião para socialização do que foi visto, do que foi percebido e do que foi apreendido. "É o momento de trocar experiências... o que de positivo foi visto? E de negativo? O que eles pensavam antes de ir a campo foi verificado ou não? Nesse caso analisamos conjuntamente e avaliamos a experiência" (PROFESSORA B).

Essa colocação da professora corresponde com a opinião dos alunos em relação ao processo avaliativo, pois na opinião dos mesmos as professoras "[...] observam a gente, perguntam na hora, avalia o que a gente aprendeu, pergunta o que foi de bom e de ruim e nós fazemos um relatório com as nossas impressões" respondeu A1(F). Seguindo essa mesma opinião A1(M) complementa: "A professora tá observando desde o contexto da escola até o contexto de fora, juntando tudo em uma avaliação só que é trimestral".

Essa postura de dar voz e vez aos alunos corrobora com a perspectiva de educação Freiriana, na qual acredita-se que a educação deve estar permeada pelas relações dialógicas, problematizadoras, e participativas, propondo uma nova forma de olhar o aluno.

Além da questão da apreensão de conteúdos curriculares, da verificação ou não das expectativas e hipóteses pré-estabelecidas, da relação teoria/prática, percebeu-se também uma preocupação por parte dos professores com os procedimentos atitudinais e comportamentais dos alunos.

Esta visão nos mostra que, todos os envolvidos nestas ações percebem a amplitude de uma prática educativa que se propõe globalizante, e que muitas outras aprendizagens podem ser percebidas, considerando importância das diversas dimensões do sujeito que podem ser potencializadas. Ratificando tais colocações, a professora (B) nos informa que "[...] se algum aluno teve um comportamento de desrespeito, por exemplo, conversamos sobre esse assunto também, para compreender o porquê daquela ação ou comportamento."

Chamou-me muita atenção o caráter descontraído/flexível e ao mesmo tempo disciplinar dos projetos, pois os professores fazem questão de destacar que é uma atividade de lazer, mas, contudo uma atividade de caráter intencional e interessado. Esse caráter

intencional, vale destacar, não possui o intuito de engessar o projeto, pois os alunos possuem total liberdade para destacar outros pontos de interesse que para eles tornaram-se visíveis, e são ouvidos atentamente, quando estes mesmos pontos são verbalizados (ênfase na dialogicidade).

Temos aqui uma situação que demonstra que em atividades de lazer a dimensão pedagógica que envolve a relação professor-aluno-conhecimento, torna-se mais humanizada, sem rituais rígidos que comumente e infelizmente, ainda fazem parte da dinâmica escolar.

Esse posicionamento das professoras pôde ser notado em todas as atividades de campo observadas e relatadas nos diários de campo, independentes do ano ou da turma. Além disso, a dimensão organizacional da atividade merece destaque, pois sempre antes de sair para qualquer aula, e ao sair do local de destino, a coordenadora, acompanhada pelas professoras das disciplinas em questão, realizava a conferência dos alunos e explicitava mais uma vez, o objetivo daquela aula de campo. Os alunos sentiam-se à vontade para realizar intervenções e contribuir com propósito daquele deslocamento, pois todos demonstravam entender o objetivo da atividade.

Nesse momento convidamos o leitor a vivenciar as atividades de lazer proporcionadas pela Escola X, apresentando e descrevendo a realidade vivida na pesquisa, facilitando o entendimento sobre as relações construídas e percebidas durante o caminhar, as quais sustentam essa tese.

5.2 PERCEPÇÕES NO FORTE SANTO ANTÔNIO ALÉM DO CARMO

A primeira experiência a ser descrita teve como objetivo trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas de História e Geografia e com os assuntos sobre o relevo, localização geográfica e o surgimento dos fortes contemplando sua finalidade e objetivo para a cidade de Salvador[14]. Dentre os fortes da cidade de Salvador, o Santo Antônio além do Carmo foi escolhido, conforme relatos da coordenadora do Ensino Fundamental II, devido sua localização geográfica. Segundo a mesma numa entrevista informal ocorrida no dia da aula:

> Além da história que esse forte conta, como por exemplo, da invasão holandesa, dele podemos visualizar muitas coisas da cidade de Salvador, como o porto, alguns pontos da cidade alta e cidade baixa, além de mostrar aos alunos como eram as celas, os cadeados, as paredes, enfim, o material utilizado na época.

[14] Esta aula aconteceu no dia 06/10/2011, com alunos do 7º ano do ensino fundamental, totalizando 19.

Antes de saírmos, a coordenadora, acompanhada pelas professoras de História e Geografia, respectivamente, fez a contagem dos alunos no ônibus e explicitou mais uma vez o objetivo daquela aula de campo. Deixou os alunos à vontade para realizar intervenções e contribuir com o propósito daquele deslocamento. Os alunos demonstraram entender o objetivo da atividade e lembra a coordenadora da realização da produção de texto que teriam que realizar após a aula.

Durante o percurso até o forte, os alunos conversavam, brincavam uns com os outros e cantavam acompanhados de um cavaquinho que pertence à própria escola e que fica disponível para os alunos nos intervalos de suas aulas. Percebi uma liberdade dos alunos nas escolhas das brincadeiras e das músicas cantadas que eram de axé, de bandas daqui de Salvador como Saidy Bamba e Harmonia do Samba. O clima harmônico não escondia a descontração dos meninos e meninas que brincavam, cantavam e contavam piadas, todos aglomerados no "fundão" como eles comumente chamavam.

Ao chegar à Praça Barão do Triunfo (Largo de Santo Antônio) onde fica localizado o forte, os alunos desceram do ônibus e por orientação das professoras se dirigiram a uma Igreja próxima, cenário da resistência à invasão holandesa. Após conhecer um pouco da história do local relatada pelas professoras de História e Geografia, os alunos fotografaram o espaço e se dirigiram para frente do forte.

Até este momento a atividade pouco se diferenciava de uma aula tradicional, a não ser os comportamentos dos alunos nos ônibus. Ouvir a história do lugar e fotografar o espaço tornaram os alunos "turistas", conhecendo a cultura a partir de um olhar distante.

Ainda em frente ao forte, as professoras relembraram um pouco da sua história e os alunos complementavam as informações partindo de seus conhecimentos prévios e do que já haviam estudado anteriormente em sala de aula. Enquanto esperávamos o guia do local que nos acompanharia ao interior do forte, os alunos puderam vislumbrar a fachada de pedra do local. Nesse momento, alguns alunos ansiosos com o atraso do guia, tentaram de alguma forma preencher aquele tempo que para eles era ocioso. Um deles então começou a escalar as paredes do forte, sendo seguido por mais alguns que logo foram alertados pelas professoras sobre os perigos daquela atividade. "Desçam daí! Vocês podem cair! Não viemos aqui para isso!" Gritava a professora (A). (Figura 05).

Figura 05 - E o corpo pede novas aprendizagens: Escalada na parede do Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia.

Fonte: Fotografia realizada pela pesquisadora.

Naquele momento percebi que algo diferente estava acontecendo. Movimentos espontâneos do corpo demonstravam que numa aula como esta, outras dimensões do sujeito devem ser consideradas, a exemplo das dimensões corporais e afetivas. O sentimento de angustia e ansiedade pela espera do guia local, expressavam emoções representadas pelas expressões corporais como sobrancelhas baixas, sorriso discreto, braços cruzados, além dos tons das vozes que demonstravam impaciência.

A iniciativa de um aluno ao derrubar todas essas barreiras do campo da afetividade, no momento em que escalou a parede, mostrou que naquele espaço outras aprendizagens poderiam se fazer presentes. Tocar naquelas rochas, para ele, também se configurou numa maneira de aprender sobre o forte e a sua história.

As professoras, preocupadas com possíveis quedas dos alunos, exercendo a sua autoridade, interrompeu a iniciativa. Cabe destacar que entendemos perfeitamente que a responsabilidade pela turma naquele momento era dos professores e, por esse motivo, ficou evidente que o medo da queda dos alunos impossibilitou que enxergassem outras formas de aprendizagens.

Os alunos fingiram que não ouviram, num primeiro momento, e continuaram a escalada, mas depois perceberam a partir das arguições das professoras que para tal atividade precisariam de equipamentos de segurança.

O guia demorou a chegar e, percebendo a inquietação dos alunos, recebemos autorização de um funcionário para adentrarmos ao local. Sem que fossem orientados pelas professoras, os alunos entraram em grupos (formados espontaneamente) e foram olhando calmamente para a arquitetura daquele lugar: as paredes, as cores ou a ausência delas, as

grades, os cadeados, o poço... todos os espaços foram minimamente observados pelos alunos. A cada descoberta, um questionamento e uma relação com o que havia estudado em sala de aula.

Fomos direcionados até a parte mais alta do forte, local onde as professoras explicaram um pouco da história e um pouco dos aspectos geográficos da cidade de Salvador (explicando porque Salvador está dividida em parte baixa e parte alta). Vale destacar que as arguições das professoras foram dialogadas com os alunos, deixando espaço para colocações e questionamentos.

"Observem agora nessa parte pessoal da Baía de Todos os Santos, imagine a percepção que eles (os holandeses) tiveram. Pensem vocês naquela época em que os holandeses tiveram aqui. Qual foi o ano em que os holandeses tiveram aqui?" Instigou a professora (A). Em meio a alguns palpites dos alunos, A3(M) respondeu: 1624. Logo em seguida A1(F) indagou: mas essa foi a primeira invasão?

A professora, continuando a sua explanação alertou:

> Observem a imagem que eles tinham nessa região aqui. É claro que não tinha nada do porto, não tinha essas construções nem os automóveis, era tudo água, água, água e água. Foram partes aterradas aqui... Houve o aterramento dessa área e começou a surgir a cidade nesse período, né?
> Então vejam, eu gostaria que vocês destacassem isso na imagem que vocês vão desenhar, essa falha tectônica, como nós observamos certo? Essa parte alta e parte baixa. Então eu quero que vocês destaquem isso e repensem com aquelas imagens antigas de Salvador. A visão que eles tiveram lá do mar para cá para terra. Isso que nós vamos apresentar no nosso painel e depois, como foi acontecendo a expansão urbana, o crescimento da cidade e foi modificando os aspectos dessa paisagem aqui. (Informação verbal)

Estes são fragmentos que demonstram que ao mesmo tempo em que a professora potencializa os movimentos corporais dos alunos, quando pede para que todos observem as imagens de diversos cantos, ela minimiza o olhar dos mesmos no momento em que direciona as lentes dos alunos para o que ela gostaria que fosse retratado no painel a ser construído pela turma. Entendemos que este posicionamento da professora impediu o conhecimento das percepções dos alunos de forma genuína, as suas impressões, as suas articulações, as suas construções, a partir do seu olhar mediado pela curiosidade do saber.

Do alto do forte, pôde ser observado, com devida ênfase pela professora (B) o elevador Lacerda, outros fortes, o porto da cidade, a Baía de Todos os Santos e boa parte da arquitetura da cidade. A partir da visão panorâmica (ver Figura 06, p. 112) proporcionada do forte, A6(F) argumentou: "Agora eu percebo a importância e a finalidade de um forte, é

proporcionar uma boa visão de quem vinha do mar numa tentativa de invadir a cidade. Na verdade é pra se defender, né?"

Figura 06 - Aprendendo com a geografia da cidade: Vista panorâmica do Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia

Fonte: Fotografia realizada pela pesquisadora.

Diante de toda esta visão, o aluno A7(M) perguntou as professoras: "O que são aquelas caixas coloridas lá no mar?" A professora (B) prontamente explicou que se tratava do porto e que aquelas caixas eram *conteiners*. E o mesmo aluno continuou: "O que tem ali dentro?" "Comidas, roupas, sapatos, todos os objetos trazidos de outros estados e países", respondeu a professora (B).

Assim como estes questionamentos, outros foram surgindo de diferentes alunos e nem sempre correspondiam diretamente ao assunto principal daquela proposta pedagógica. Isso nos dá a dimensão das possibilidades educativas, sociais e culturais que uma prática dessa natureza possui.

As perguntas foram respondidas (algumas não) com a mesma naturalidade com que foram elaboradas pelos alunos numa demonstração de diálogo e respeito entre professores e alunos, deixando viva e significativa a dimensão pedagógica da prática educativa, representada pela relação professor-aluno-conhecimento. Para ilustrar esse registro, apresento um episódio observado:

Após as dúvidas respondidas, as professoras tentavam retornar ao assunto, sempre questionando e instigando os alunos a desbravarem aquele local. Naquele momento uma aluna gritou: "Gente, vejam que legal! Daqui a visão é para os dois principais fortes da cidade de Salvador" A6(F). Foi um verdadeiro reboliço e uma correria, pois todos queriam ver o que a colega havia descoberto. Eu quero ver, eu quero ver! Gritavam os colegas, correndo em

direção ao mesmo local e tumultuando-se em “filas”. Os professores nada puderam fazer a não ser observar a curiosidade dos alunos em direção ao mirante (Figura 07).

Figura 07- O olhar do outro na aprendizagem: Mirante do Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia

Fonte: Fotografia realizada pela pesquisadora.

A opção por descrever essa situação nesta pesquisa teve o intuito de mostrar mais uma nuance da relação professor-aluno-conhecimento (que, ora direciona o olhar para certos conteúdos, ora permite a descoberta pela curiosidade) nas atividades que se propõem de lazer. Percebe-se uma maior disponibilidade do professor e dos alunos para experienciar corporalmente o espaço através de seus gestos faciais de espanto, contemplação e inquietação, conhecendo histórias que fazem parte da própria História, enquanto seres sociais que são, estabelecendo uma estreita ligação entre os aspectos cognitivos, corporais e afetivos nas atividades de lazer.

Para Galvão (2003, p. 85), as manifestações emocionais são componentes indissociáveis da ação humana e possuem um importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares:

> O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação.

Dentre os muitos espaços do forte, os alunos conheceram os lugares onde antigamente eram selas para abrigo de presos. Alguns desses espaços foram ressignificados e atualmente funcionam o terreiro de mandinga; a escola de capoeira angola; outros foram transformados em sanitários masculinos e femininos..., mas mesmo tendo alguns espaços ressignificados o

forte não conseguiu apagar a história daquele lugar, retratada nas espessuras das grades, das selas, do cadeado sempre trancado e das paredes de pedras. Esses lugares podem ser visualizados na Figura 08.

Figura 08- A cultura como elemento mediador: Espaços do Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia

Fonte: Fotografia realizada pela pesquisadora.

Esta figura representa que a aprendizagem pode ser potencializada a partir de variados elementos mediadores, como as figuras, a grade, a parede, os colegas, e um parceiro mais experiente. Estes elementos juntos, atuam no nível de desenvolvimento dos alunos de forma prospectiva, provocando alterações na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno individualmente.

Enquanto o guia dissertava sobre os acontecimentos históricos ocorridos naquele local, os questionamentos se tornaram mais intensos. O aluno A5(M) interrompeu a arguição do guia e perguntou: “Você falou que aqui estiveram muitos prisioneiros, quem exatamente ficou preso aqui?” Pacientemente e entusiasmado com a pergunta o guia respondeu ao aluno:

> Na ditadura foram os presos políticos, inclusive na época da reforma foi encontrado aqui um sistema de gás canalizado pelo chão que vinha direto pra aqui. Porque pra

> aqui? Porque esta parte da prisão funcionava como uma solitária, certo? E vocês vão entrar aqui depois e vão ver que aqui existiam quatro selinhas que eram para abrigar todos os presos que de alguma forma cometessem alguma penalidade aqui dentro. Inclusive a umas quatro semanas atrás eu tive a visita aqui de um senhor que ficou preso aqui durante a década de 70. Ele tinha matado uma pessoa e chegou a se emocionar em voltar a prisão e ver ela toda reformada, chegou aqui e contou o caso de que quando os presos chegaram aqui, nessa parte da solitária ficavam os outros que traziam cigarro e tal, sempre irresponsáveis. (Informação verbal)

Bastante atento ao "causo" desse senhor contado pelo guia, outro aluno A1(F), continuou a perguntar: "Você sabe quantos anos ele tinha na época?" "Isso eu não sei, mas hoje ele deve ter uns 60 anos, tem muito tempo isso e foi na década de 70" respondeu o guia.

Esses diálogos demonstram a dinâmica e a amplitude que emergem de atividades de lazer que conseguem demonstrar que aspectos históricos e coisas do cotidiano se misturam, tornando a história do tempo presente mais contextualizada e viva de sentidos e significados dados pelos sujeitos sociais.

Outra percepção foi a de que os alunos se encontravam bastante à vontade, não só em relação ao conteúdo como também em relação à disponibilidade corporal e afetiva. Todos demonstravam liberdade corporal através dos seus gestos e formas de andar, pois andavam abraçados uns aos outros, de mãos dadas, sozinhos, em filas, em grupos, andando devagar, depressa, sorrindo, bocejando, espantados, com as mãos no rosto, com os braços cruzados, com os braços para cima, com as pernas cruzadas e/ou apoiadas na parede, sentados ao chão, em pé. Todos esses movimentos faz-nos reportar a Le Breton (2007), quando afirma que esses movimentos são compreendidos como técnicas corporais.

Outro fator observado foi o respeito à fala e ao tempo do outro. Não foi percebido perguntas ao mesmo tempo (apenas em poucos momentos), na maioria das vezes um aluno esperava o outro terminar para perguntar e sempre aguardavam sinalizando com o braço elevado que gostariam de participar. Em alguns momentos a euforia era grande e o guia juntamente com os professores tiveram que intervir para organização do local. Nesse momento merecem destaque as dimensões comportamentais, de (con)vivência social e cultural, muito presentes no decorrer da atividade pedagógica.

Torna-se importante destacar que a curiosidade foi um elemento marcante nessa aula, pois os alunos, perguntavam, fotografavam, sentiam as texturas das paredes com o toque, o cheiro do lugar e percebiam visualmente, historicamente e geograficamente as diferenças entre o velho e o novo nos espaços reconstruídos e modificados no forte.

Dessas observações percebe-se o quão estão imbricadas as dimensões cognitivas, corporais e afetivas, revelando a dificuldade de separá-las no processo de análise categoriais

dessa pesquisa. Entendemos o ser humano em sua completude e reconhecemos que além destas, existem tantas outras (não abordadas aqui por uma limitação metodológica), que se consideradas, contribuem para potencializar o desenvolvimento humano.

Após um rápido momento de descanso para merenda dos alunos, no qual pudemos perceber demonstrações de solidariedade e amor ao próximo (nas divisões das merendas, nas conversas informais e nas manifestações epidérmicas de afeto), voltamos a subir e descer as escadas e a compreender melhor um pouco da história retratada naquelas edificações.

Vale ressaltar que de um caminho ou de uma escada para outra, os alunos mostravam-se descontraídos e alegres naquela aula, uma vez que demonstravam se sentirem mais livres, com maior locomoção, podendo se comunicar corporalmente, e porque não dizer com maior prazer, pois foi verificado durante a caminhada, sons do cavaquinho que os alunos estavam tocando, como relata a Figura 09.

Figura 09- Música, educação e lazer: Cavaquinho no Forte Santo Antônio além do Carmo, Salvador- Bahia

Fonte: Fotografia realizada pela pesquisadora.

Prazer, descontração e alegria, sentimentos vividos pelos alunos nesta aula de campo, revelaram o quanto a dimensão afetiva está presente nas atividades de lazer. Essa ação de tocar o cavaquinho dos alunos demonstrada na Figura 09, em nenhum momento interrompeu ou atrapalhou a aula, pois o som aparecia nos momentos em que o guia apenas caminhava com os alunos de um lugar ao outro. Mais uma vez chamamos a atenção que o respeito à fala do outro pode ser observado numa situação de educação e de lazer.

O posicionamento dos professores em permitirem a presença do cavaquinho foi muito importante para o desenvolvimento dos alunos, afinal, lidar com adolescentes requer compreender que tocar cavaquinho não anula o conhecimento ou aprendizagem que a aula

pode proporcionar. Afinal, é do mundo dos adolescentes realizar atividades diversas ao mesmo tempo, e nem sempre isso significa prejuízo no aprendizado.

Após o diálogo com o guia, os alunos agradeceram (de forma espontânea) juntamente com os professores a sua disponibilidade, e retornaram ao ônibus estacionado na porta do forte. Antes da partida, como de costume, a coordenadora fez a conferência dos alunos e seguimos de volta para a Escola X.

Não é demais lembrar que vários elementos foram utilizados nesta aula como mediadores do conhecimento: o forte no seu sentido físico e simbólico, as paredes, as selas, o poço, o cavaquinho, as professoras, o guia, os outros colegas, enfim, numa atividade como esta são inúmeras as possibilidades de aprendizagem.

5.3 PERCEPÇÕES NA COMUNIDADE QUILOMBOLA PITANGA DE PALMARES

A segunda experiência descrita nesta tese teve como proposta trabalhar de forma interdisciplinar com as disciplinas de História e Geografia (7º ano), conhecendo uma comunidade quilombola localizada no município de Simões Filho-BA que fica localizado a 38km da cidade de Salvador.

Saímos da escola às 07:40h da manhã e chegamos na comunidade de Pitanga às 08:45h. Estava um dia chuvoso, mas isso não impediu a programação da escola em realizar a atividade de campo e nem desanimou os alunos que se apresentavam ansiosos, inquietos e preocupados com o possível cancelamento da atividade.

Assim como em todas as atividades dessa natureza realizada pela Escola, uma das professoras que acompanhava a turma fez a conferência dos alunos, totalizando 19. Explicou mais uma vez o objetivo central daquela aula, pediu para colocarem os cintos de segurança e desejou a todos os presentes uma boa viagem. Estavam nesta aula as professoras de História e Geografia juntamente com a coordenadora do Ensino Fundamental II da Escola X.

No percurso até o local de destino os alunos se mostraram bastante empolgados, descontraídos, cantarolando, brincando, sorrindo, "perturbando" os colegas, contando piadas e, como não podia faltar, o cavaquinho que passava de mão em mão.

Mais uma vez, cabe ressaltar a percepção de prazer, satisfação e respeito ao direito do outro demonstrado pelos alunos, principalmente quando o assunto era a música. Foram muitos momentos concomitantes observados no interior do ônibus, pois os corpos se apresentaram de diversas formas, sinalizando diferentes situações: enquanto alguns alunos cantavam, outros dormiam, outros batucavam, outros com seus fones de ouvidos plugados no aparelho de

celular. Pode-se perceber também, as meninas "fofocando", os meninos conversando sobre jogos de vídeo *game* e a interação de colegas com um aluno diagnosticado com um grau leve de Síndrome de Down.

Ao chegar à comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares fomos recebidos por um morador da comunidade, o Sr. Paulo[15], que nos acomodou num espaço cultural onde tradicionalmente são realizadas aulas de música, de samba de roda para os moradores e são realizadas também, reuniões para tratar de assuntos de interesse de todos que moram naquele local. Segundo o Sr. Paulo, "[...] o intuito é perpetuar a cultura do negro, fazendo com que as novas gerações conheçam e aprendam um pouco da cultura de seus ancestrais."

Nesse momento de chegada, os olhos brilhavam, inquietos e curiosos faziam um "*tour*" pelo comunidade, demonstrando certa estranheza, ao mesmo tempo em que, silenciosos, adentraram ao local. Emoções importantes puderam ser percebidas através desses gestos e das expressões faciais dos alunos. Para compreendermos essas questões, partimos do entendimento de Freire (2009, p. 170), ao nos mostrar que "A afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse, alegria."

Todos os alunos foram acomodados em cadeiras plásticas brancas, enquanto ouviam atentamente a explanação daquele morador sobre as dificuldades de manter vivas as tradições do quilombo. Todos tiveram autorização para fotografar o local e realizar questionamentos, caso sentissem curiosidade. Enquanto isso, todos aguardavam a chegada de outra representante da comunidade Quilombola de Simões Filho, a Sra. Maria Júlia[16].

Enquanto a Sra. Maria Júlia não chegava, os alunos tiveram um momento de aproximadamente 40 minutos para conhecer e explorar o local, a partir de sua autonomia. Durante esse tempo, o morador Paulo pediu para que os alunos o acompanhassem a um pequeno cômodo da casa. Ao avistarem os vários instrumentos musicais que havia dentro do local, os alunos ficaram espantados, ao mesmo tempo em que apalpavam aqueles instrumentos.

Em um determinado momento, ouviu-se o seguinte comentário: "Nossa! Para que serve todos esses instrumentos? Pode pegar?" perguntou A2(M) movimentando-se em direção aos mesmos, já com o braço estendido e com a mão já tocando no pandeiro, numa demonstração genuína de como o corpo reflete os nossos desejos e intenções. O Sr. Paulo

[15] Nome fictício.
[16] Nome fictício.

muito tranquilo retirou os instrumentos dos plásticos de proteção, sinalizando positivamente para que pudessem mexer, apalpar, tocar, como nos mostra a Figura 10.

Figura 10 - Instrumentos musicais como símbolos de uma cultura: Sala dos instrumentos na Comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares, Simões Filho-Bahia

Fonte: Fotografia realizada pela pesquisadora.

Como retratado na imagem 10, enquanto os alunos e alunas mexiam e olhavam os instrumentos com fascínio, o Sr. Paulo conversou com os presentes sobre a importância e a necessidade de utilizá-los. Alterando um pouco o tom de sua voz, ele começou a falar: "Pessoal, esses instrumentos fazem parte da nossa cultura. Tradicionalmente usamos em nossas manifestações culturais a música e a dança através do samba de roda, a dança de São Gonçalo..." Neste momento sua fala foi interrompida: "E qual a diferença entre o samba de roda e a dança de São Gonçalo?" questionou A10(F). Continuando a satisfazer todas as curiosidades dos alunos e buscando informá-los sobre a cultura da qual pertence, o Sr. Paulo explicou:

> A dança de São Gonçalo é um pouco peculiar porque é uma mescla de samba de roda, terno de reis e ladainhas de reza. Os três juntos é que dão o tom do bailado. Com um ramo de folhas nas mãos, a rainha da dança toca na testa do próximo

> dançarino a entrar na roda. Acontece tudo de forma sincronizada formando o número 8. Essa tradição é mantida a mais ou menos 150 anos.
>
> Porque o número 8? Indagou A7(M) enquanto tocava um atabaque.
> Porque para nós o número 8 é considerado o símbolo da felicidade, da fé e da continuidade. Vocês poderão conhecer o local onde acontece a festa de São Gonçalo e podem ver essas fotos que colocamos aqui nas paredes, é da festa. (Sr. PAULO, informação verbal)

Os alunos não decepcionaram e mostraram-se empolgadíssimos com a atitude do morador. Um dos alunos foi escolhido aleatoriamente para afinar o violão e ele prontamente aceitou o desafio. Enquanto alguns alunos tocavam, outros fotografavam, questionavam, escreviam e outros liam os livros cedidos pelo morador para conhecimento da cultura local, tornando aquela aprendizagem verdadeiramente cheia de sentidos.

É importante destacar que em meio a todos esses acontecimentos, foram percebidos movimentos corporais significativos como dançar, tocar violão, gestos e expressões de entendimento, inquietação, dúvida, curiosidade..., e, nesse processo de exploração do local, um dos alunos comentou: “Estou no paraíso! Adoro música!”.

Vivenciando com os alunos esse, momento pôde-se constatar que aprendizagens diversas podem acontecer simultaneamente em atividades como estas de lazer. Além de ter acesso ao conhecimento explicitamente proposto pelas disciplinas de História e Geografia, outras aprendizagens perpassaram o mesmo ambiente, tendo nos elementos da cultura a função mediadora. Os alunos olhavam atentamente as fotografias expostas nas paredes daquele espaço, demonstrando desconhecimento daquela realidade e ao mesmo tempo vontade de conhecê-la.

Com a chegada da Sra. Maria Júlia, todos voltaram a acomodar-se nas suas cadeiras e ouviram atentamente a história daquele quilombo contada por ela e inclusive os alunos puderam ter acesso ao documento que certifica aquela comunidade como quilombola.

> No dia 05 de junho de 2005 a Fundação Cultural Palmares/MinC, promoveu a cerimônia de entrega da certidão de auto-reconhecimento para a Comunidade Remanescente do Quilombo de Pitanga dos Palmares. Se esta região rica em cultura, história, natureza pródiga já merecia os cuidados e promoções ainda mais agora nossas atenções deverão esta mais que redobradas no sentido da preservação e valorização das matrizes etno-históricas deste povo e, enfim, promover incrementos para sua salvaguarda, qualidade de vida e garantias sociais, ocupação e renda! Senão, como se manter de pé? (Sra. Maria Júlia).

Com uma indumentária muito bonita, a Sra. Maria Júlia deixou todos os alunos à vontade para realizar questionamentos, esclarecer dúvidas e possíveis curiosidades.

Com a presença da Sra. Maria Júlia os alunos inicialmente ficaram tensos, pois a sua espera foi grande e todos os membros da comunidade que estavam presentes demostravam em

suas falas, profundo respeito pela simbologia da mesma, para aquela comunidade quilombola. Essa tensão foi facilmente percebida pela forma como os alunos estavam sentados: rígidos, com braços cruzados, pernas cruzadas, numa demonstração de que a emoção expressa através do corpo, permeava aquela situação de aprendizagem.

Como o espaço para a participação foi dado, aos poucos os alunos foram relaxando e sentindo-se mais à vontade, começando a fazer perguntas, cada um respeitando o momento de falar, realizando um movimento corporal de erguer a mão e aguardar a fala do outro: "O que é ser quilombo?" Perguntou A5(M). "Assim, a comunidade sofre muito com o descaso dos governantes?" Perguntou A9(F). "Como as pessoas vivem aqui?" "Quais são as festas que vocês fazem aqui? Tipo, as apresentações, danças culturais..." Perguntou A2(M). "Já que hoje os negros são livres e tal, quais seriam as ações rotineiras daqui?" Muitas perguntas surgiram nesse momento e todas foram respondidas pela Sra. Maria Júlia que continuou falando um pouco mais sobre a cultura local: "Nossas dificuldades são imensas, principalmente pra manter nossa cultura viva. Mas vamos continuar todos os anos, independente de tudo isso", conclui Maria Júlia.

Os alunos mostraram-se bastante dispostos em conhecer aquela realidade e quando cessaram as dúvidas foram convidados a assistirem uma apresentação de samba de roda protagonizada por moradores daquele quilombo. Foi explicado pelos presentes que a dança do samba de roda representa uma das expressões culturais que eles buscam preservar e perpetuar: "[...] por isso existe um trabalho com crianças e adolescentes para manter viva a nossa cultura" afirmou a Sra. Maria Júlia.

Além dos homens que pertencem àquela comunidade que participaram da roda tocando os instrumentos, fez-se presente uma moradora da comunidade que é a professora do samba de roda e que ensina as crianças do quilombo. Segundo esta moradora "[...] a dona Júlia foi a responsável por me mostrar o samba."

Após alguns minutos de apresentação, os alunos foram convidados a fazer parte daquela roda de samba e experienciar representações daquela cultura. No início todos ficaram envergonhados e acanhados por não saberem sambar. Como o convite também feito às professoras e aceito por elas, os alunos aos poucos foram perdendo a timidez começaram a preencher a roda de samba inclusive eu. Esse momento está materializado na Figura 11.

Figura 11 - Encontro com a cultura Quilombola: Samba de Roda da Comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares, Simões Filho- Bahia

Fonte: Fotografia realizada pela pesquisadora.

Refletindo um pouco ao ver os alunos se propondo a dançar na roda de samba, ficou evidente a percepção dos corpos sendo levados pela cultura, pela música, pelo batuque, pela emoção do momento, pela aprendizagem humana, pois foram diversas as expressões corporais: uns sabiam sambar, outros movimentavam apenas os braços, outros se balançavam de um lado para o outro. Ninguém foi obrigado a fazer aqueles movimentos e mesmo assim 95% dos alunos se propuseram a participar e só deixaram a roda quando não se ouvia mais o som dos instrumentos. Saltaram aos olhos naquele momento um misto de respeito, aprendizado, satisfação, prazer, curiosidade, alegria, disposição.

Encerrado o samba de roda, fomos direcionados a uma casa ao lado para que pudéssemos conhecer mais a cultura local através do artesanato produzido por membros da comunidade Quilombola de Pitanga dos Palmares: bolsas, brincos, anéis, descanso de mesa, cestas, dentre outros objetos retratavam a cultura daquele lugar. Ao chegar ao local um morador chamado de Sr. João explicava a todos como era elaborada cada peça, explicando o processo, desde a concepção até o produto final. Segundo ele “o objetivo é expandir diversos

cursos, principalmente o de artesanato com piaçava para toda a comunidade aprender e assim entender a autosustentabilidade.” As imagens a seguir mostram um pouco do artesanato local.

Figura 12 - Símbolos de uma cultura: Artesanato produzido pela Comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares, Simões Filho-Bahia

Fonte: Fotografia realizada pela pesquisadora.

Todos os presentes tiveram a oportunidade de apalpar as peças e ter contato direto com a piaçava, material utilizado pela comunidade na confecção dos objetos e que muitos desconheciam. Ao tocar nos descansos de panela e nos cestos, a textura pode ser sentida, as proporções de tamanho puderam ser percebidas, do formato, da coloração. Em meio a esta aprendizagem viva algumas alunas demonstraram interesse em saber mais sobre a elaboração dos produtos. “Quanto tempo leva para construir um descanso de panela desses?” Questionou A9(F). “E os brincos, são feitos de que material? Porque eu tô vendo que a textura é diferente, né?” Completou A2(F).

Após realizar uma explanação sobre as perguntas realizadas, o Sr. João lamentou não ter ninguém trabalhando na construção dos objetos naquele momento para que os alunos pudessem ver como realmente era elaborada cada peça. O que ficou muito evidente no discurso foi uma preocupação em manter viva a cultura do local materializada em diversas criações e torná-los um meio de complementação da renda da comunidade: “Os produtos sempre ficam expostos nesta casa para aqueles que desejam comprá-los. E também oferecemos cursos.” Disse o Sr. Paulo.

Após a exposição, caminhamos por ruas, ainda de barro, da comunidade e conhecemos um pouco do cotidiano local retratado através da arquitetura das casas, algumas desgastadas pelo tempo, outras completamente iguais na sua estrutura.

Conhecer o contexto social daquela comunidade permitiu aos alunos, o afastamento de uma visão simplista da realidade, a partir do conhecimento de aspectos significativos da

cultura quilombola. Estar imerso nesse contexto, situado fora dele, permite mesmo que de forma momentânea reconhecer elementos característicos do lugar, potencializando situações individuais de aproximações e distanciamentos das formas de vida.

Devido à chuva que não cessava, não pode ser realizado, como previamente planejado pelas professoras, uma caminhada mais demorada pela comunidade, com o intuito de perceber melhor a dinâmica do local. Os alunos bastante observadores e mostrando que nada passa despercebido aos seus olhos, demonstraram-se inquietos com algumas paisagens do local.

As expressões faciais eram inúmeras, impossíveis de serem retratadas de forma fidedigna através da escrita. "Por que a maioria das casas é do mesmo jeito?" Indagou A5(M), fotografando o que havia visto. Nesse momento todos pararam para olhar o local onde o colega estava apontado.

Pode-se perceber através desta ação de A5(M) que o olhar de um também direciona o olhar do outro, atuando como elemento mediador do conhecimento e como um despertar para situações que, por algum motivo, não tenham sido percebidas. A partir do direcionamento do olhar para o conjunto arquitetônico daquela comunidade, outros questionamentos surgiram e outros cenários ganharam destaque durante a aula.

E o aluno continuou a falar vindo em direção a mim: "Você pode colocar essas fotos que eu tirei das casas na sua pesquisa?" Perguntou. "Claro que sim!" Respondi ao aluno. E como prometido, seguem (Figura 13) as fotos retiradas pelo mesmo que retrata um pouco da realidade vivida pelos moradores do Quilombo.

Figura 13 - Contexto social: Cenários da Comunidade Quilombola Pitanga dos Palmares, Simões Filho - Bahia

Fonte: Fotografias retiradas por A5(M).

Percebendo que o aluno fotografava vários lugares da comunidade e buscando conhecer os motivos impulsionadores daquela ação, perguntei ao mesmo: "Mas por que essas paisagens lhe chamaram atenção?" Com os olhos fixados nas casas ele respondeu:

> Achei tudo diferente e ao mesmo tempo, não vi o desenvolvimento chegando aqui. Tem ruas que é só de barro!. As casas parecem de roça, são poucos os espaços de lazer, parece que só tem um bar... Chove e olha como fica!!!. Pude sentir hoje, andando com o guarda-chuva pelas ruas o que os moradores passam por aqui. Por isso acho importante ter essas imagens na sua pesquisa. É um registro do que eu vivi. (Informação verbal)

Caminhando em direção a outro cenário destacado pelos alunos, uma barragem que serve como espaço de lazer para moradores da comunidade, o Sr. Paulo nos relatou que aos domingos grande parte das pessoas que residem ali fazem churrasco no local, reúnem amigos, enquanto os filhos tomam banho e as mulheres tomam sol.

A caminhada até o local foi muito difícil, pois chovia muito nesse e dia e todos os presentes carregavam sombrinhas ou guarda-chuvas. O barro tomou conta de nossos sapatos que por vezes escorregava na lama. Esse cenário fez aflorar as relações de afeto vividas naquela situação: foi visível a ajuda mútua entre os alunos, numa demonstração de preocupação com o outro para que não caíssem e não se molhassem. Como a chuva não cessou, a coordenadora achou melhor todos voltarem para o ônibus e retornar para Salvador, ciente de sua responsabilidade diante das condições da chuva.

Enquanto todos caminhavam em direção ao ônibus, escutei alguns alunos conversando e elogiando a coordenadora pela aula de campo: “Ô, Dea, esse foi o passeio que mais gostei!” Outra aluna complementa: “Foi um dos melhores!” Não consegui identificar quais alunos falaram isso, mas pelo tom da voz e pelo próprio conteúdo do diálogo, percebeu-se claramente a presença do lazer na educação.

A partir da escuta de comentários como estes pode-se concluir que os alunos não queriam retornar para Salvador naquele momento, gostariam de explorar mais alguns espaços daquela comunidade, que por motivo da forte chuva, não puderam ser conhecidos. Quanto mais eles caminhavam, mais queriam seguir adiante, numa sensação de liberdade e curiosidade pelo que ainda estava por vir. Contudo, de forma prudente (devido à chuva) a coordenadora achou melhor encerrar a atividade naquele momento. Todos entraram no ônibus, não muito contentes e, foi feita a conferência dos alunos, a solicitação para colocarem os cintos de segurança e a distribuição de água mineral para todos.

Pouco antes de deixar a comunidade, foi feito o agradecimentos pelos professores e pelos alunos ao Sr. Paulo por ter proporcionado o acesso à comunidade, e retornamos à cidade de Salvador com a promessa de voltar mais uma vez para conhecer outros lugares e outros elementos da cultura quilombola de Pitanga dos Palmares. Chegamos em Salvador às 13:20h

da tarde e descemos na Escola X onde os alunos aguardavam a chegada de seus pais para retornarem às suas casas.

5.4 PERCEPÇÕES NO HIDROPORTO DO BAIRRO DA RIBEIRA

Nesta terceira experiência escolhida para ilustrar nossa tese o intuito foi conhecer diferentes tipos de embarcações, desde barco a vela, monomotor, lanchas... Segundo relato da coordenadora do Ensino Fundamental II, o interesse surgiu por parte dos alunos[17] após lerem o livro "Entre o céu e o mar" de Amyr Klink, no qual o mesmo conta histórias de suas expedições em um veleiro. A partir da leitura do livro realizada em sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de perceber quantas possibilidades podem ser alcançadas em alto mar. Daí o interesse pelo conhecimento das embarcações.

O processo de deslocamento dos alunos até ao bairro da Ribeira é um dos fatores que merecem ser mencionados, pois entendemos que uma atividade de educação e lazer como esta não se concretiza somente na chegada ao local, mas sim desde o seu planejamento e saída da escola. Os corpos nestes momentos nos revelaram muitas sensações como a ansiedade, alegria e agitação que puderam ser percebidos pelas expressões faciais e corporais, pois os alunos não conseguiam ficar quietos aguardando a chegada do ônibus, transporte que os levariam ao local de visitação.

Eles transitavam num movimento de vai e vem até o portão e também até à professora para saber quanto tempo ainda faltava para a chegada do transporte. Alguns conseguiram sentar no pátio da escola e aguardar conversando com outros colegas, jogando dama, enquanto outros cantavam músicas populares. Esses comportamentos podem ser interpretados como as técnicas do corpo apresentadas por Le Breton (2007, p. 39), quando afirma que as técnicas são "[...] modalidades de ação, de sequências de gestos, de sincronias musculares que se sucedem na busca de uma finalidade precisa." Naquele momento, todos os gestos confluíam para apenas uma finalidade: conhecer as diferentes embarcações.

Assim que o ônibus estacionou em frente à escola, a coordenadora pediu para que todos se organizassem em fila[2] para que pudessem entrar no veículo. Prontamente os alunos saíram correndo eufóricos, falando alto e organizaram-se em uma fila perto do portão. Após um aceno com a mão da coordenadora, os alunos adentraram no ônibus e dirigiram-se às poltronas do fundo.

[17] Nesta aula totalizavam 17 alunos do 6º ano.

A atividade aconteceu num dia de sábado (14 abr. 2012), considerado dia letivo para a escola, e, após a entrada dos alunos, a coordenadora verificou a chamada, confirmando a presença dos mesmos. Ainda em frente a escola, a coordenadora Andrea explicou mais uma vez o motivo daquela aula, solicitando que todos prestassem atenção ao que fosse visto para que posteriormente fizessem um relatório livre da aula de campo para ser entregue à professora da disciplina de Português. Saímos da escola às 07:35h num micro ônibus e seguimos para o antigo hidroporto[18] que fica localizado no bairro da Ribeira em Salvador-Ba.

Ao chegar no local o Sr. Fernando[19], um dos proprietários de barco que fica ancorado no píer, recebeu a turma e convidou para que adentrasse ao local. Os alunos demonstravam bastante curiosidade e ainda de longe comentavam entre si que o veleiro do livro de Amyr Klink era parecido com um dos barcos atracados no local. "Olha!!!! O barco do livro parece com aquele dali!!!"Apontou e gritou A3(M). A curiosidade e a ansiedade dos alunos foi muito visível, pois percebeu-se uma inquietação corporal caracterizada pela movimentação dos mesmos de um local para outro, pelos olhares que não conseguiam fixar em apenas uma direção, além do toque nos objetos próximos e no contato sensível com os colegas.

O Sr. Fernando conduziu a turma até bem próximo dos barcos, explicando a diferença entre os diferentes tipos de embarcações atracadas naquele local: barco, escuna, veleiro, catamarã, lancha. Os alunos bastante questionadores começaram a dialogar com o Sr. Fernando, numa demonstração de parceria entre a vontade de aprender com a liberdade de poder perguntar: A1(M) perguntou: "Qual deles é o mais veloz? A gente pode entrar em um pra ver como é dentro?" Prontamente outros alunos gritavam quase que ao mesmo tempo: "Eu também quero ver! Eu também quero ver!" (Figura - 14). A percepção era de que os alunos haviam esquecido que estavam em uma "aula" e queriam desbravar o que para eles era desconhecido, exercendo uma liberdade que não foi percebida na sala de aula convencional.

[18] Atualmente o hidroporto é conhecido como "Marina Porto dos Tainheiros".
[19] Nome fictício.

Figura 14- Da literatura para a vida: Os corpos no hidroporto da Ribeira, Salvador- Bahia

Fonte: Fotografias retiradas pela pesquisadora.

Isso nos faz pensar que os alunos são antes de tudo pessoas que estão sempre buscando conhecer outros tipos de saber e não somente conhecimentos acadêmicos ou curriculares. Compreender o aluno dessa maneira implica reconhecer que ele possui disposições naturais para perceber tudo que acontece ao seu redor, sendo, portanto, papel da escola receber uma pessoa inteira e não somente um aluno.

Notando a disposição e o alvoroço dos alunos para entrar nos barcos, o Sr. Fernando pediu que todos acalmassem, pois iria deixá-los conhecer o barco de sua propriedade. Enquanto isso não acontecia, ele continuou explicando e mostrando aos alunos a importância das lanternas instaladas no píer para identificação noturna. Os alunos puderam ver, tocar, apalpar, sentar e conhecer o universo que permeia o mundo das navegações através da mediação de vários elementos específicos daquela realidade. “Essa lanterna é diferente da que meu pai tem” Comentou A2(M).

Devido o tamanho do barco ser de pequeno porte, os alunos foram entrando, formando grupos de 4 pessoas por vez. Eles puderam ficar aproximadamente dois minutos dentro do barco juntamente com o dono que entusiasmado e orgulhoso contava algumas histórias vividas em alto mar. Os alunos saíram entusiasmados do local: “É muito massa!!!” Disse A2(M) (o primeiro a sair do barco). “Gente, tem tudo aí dentro, tem até *internet*!!!” Dizia assustado A3(F) com os olhos esbugalhados. “Gente, vocês não sabem! Tem uma cama de casal e duas camas de solteiro lá!” Completou A4(F).

Todos esses comentários só faziam instigar ainda mais os outros alunos que aguardavam ansiosamente a sua vez de conhecer o barco. Não consigo descrever com palavras as reações, as fisionomias que demonstravam um misto de curiosidade, alegria e

espanto. Só consigo dizer que todos queriam entrar de uma só vez e que foi preciso organizar uma fila porque não cabiam todos no local ao mesmo tempo.

Nesse momento é necessário trazer para a discussão a percepção da dimensão comportamental do sujeito, uma vez que o respeito ao outro e ao lugar do outro pode ser visto em vários momentos: o saber esperar sua vez numa fila, por exemplo; o saber ouvir para ser ouvido, nos diálogos recorrentes; e o compreender que cada local é permeado por regras internas específicas, como no caso de tirar os sapatos para adentrar nos barcos. Essas constatações fazem-nos refletir que o conhecimento é uma construção permeada por vários elementos que se entrelaçam e não apenas por conteúdos curriculares. Algumas dessas situações podem ser visualizadas na Figura 15.

Figura 15 - Interação com os outros, essencial para o desenvolvimento humano: Alunos aguardando para conhecer uma embarcação no hidroporto da Ribeira, Salvador - Bahia

Fonte: Fotografias retiradas pela pesquisadora.

A Figura 15, embora estática, mostra toda a movimentação corporal dos alunos que puderam ser expressas de diferentes formas na fila, enquanto aguardavam a sua vez de conhecer a embarcação por dentro: uns em pé na fila, outros na fila sentados e outros ainda na fila tocando no barco. Expressões diversas de espera para demonstrar o respeito à vez do outro.

O segundo grupo com mais 4 alunos adentrou no barco, enquanto os outros esperavam a sua vez. As reações na saída criavam mais expectativas nos alunos que ainda não haviam entrado. “Tem até churrasqueira lá dentro!!!” Gritava A5(F). “Tem TV, banheiro! Aí, meu Deus! Eu quero morar aqui dentro!” Dizia A6(M). As reações dos alunos mostraram que realmente eles não faziam ideia de como funciona a estrutura de um barco. Outro ponto observado foi a movimentação corporal realizada para adentrar no espaço que em nada

incomodava os alunos, embora tivessem que abaixar, descer e subir escadas, enfim, fazer movimentos que comumente não são utilizados pela escola nas suas atividades diárias. Eles abaixavam, levantavam, deitavam na pequena cama do barco, explorava o pequeno sanitário e foram aprendendo que existem outras formas de vida e outras aprendizagens corporais.

Enquanto os alunos tocavam no barco, sentindo suas formas e texturas a partir do contato com toda a sua estrutura, o dono, o Sr. Fernando continuava a explicar como era a vida em alto mar, contando seus "causos" em momentos de alta tempestade. Os alunos prendiam o olhar fixamente, ouvindo atentamente as histórias contadas por ele e continuavam a fazer perguntas:

> Você viaja sozinho? A7(M)
> Na maioria das vezes sim (SR. FERNANDO).
> Já aconteceu do barco virar numa tempestade? A8(F)
> Não. Mas teve uma vez que a tempestade tava tão forte que eu pensei que o barco fosse partir. Eu pensei seriamente em abandonar o barco e pegar o bote pra ver se sobreviveria. Mas aí eu esperei mais um pouco e o mar deu uma acalmada. Geralmente as águas daqui são calmas (SR. FERNANDO).
> Quanto tá custando um barco desse igual ao seu? A8(F)
> Uns R$ 25.000,00. Eu tô vendendo este, mas vou deixar ele todo pintado, todo arrumadinho pra vender. Quando eu comprei ele não tinha nada dessas coisas que vocês viram. Eu fui colocando tudo aos poucos (SR. FERNANDO).

Neste pequeno trecho da conversa é notório perceber como a curiosidade está além dos conteúdos programáticos e como os alunos podem ir além do que é proposto pelo currículo, pois os mesmos puderam esclarecer questões que não estão presentes nos livros, mas sim que estão presentes na vida. Querer saber se o piloto de barco viaja sozinho, se o barco já virou com ele dentro, o valor econômico de um barco daquele porte é querer ir além dos muros e das barreiras visíveis e invisíveis presentes nas escolas.

Nestes fragmentos a sensação de liberdade de pensamento e de movimento foram traços marcantes na opinião desses alunos, além da significação da aprendizagem pelo tocar e pelo apreender os objetos diante de seus olhos. Esta realidade revela a necessidade de se pensar em práticas como estas que permitem ao sujeito estabelecer novos olhares sobre o mesmo objeto e olhares contextualizados com a dinâmica social. Para Gonçalves (1994, p. 152):

> A relação de unidade com o homem é uma relação viva e funda-se na sensibilidade. [...] Na experiência corporal, sensação, percepção e ação formam uma unidade indissociável. O corpo sente, ao mesmo tempo em que estrutura a percepção e se move. Os sentidos se intercomunicam, formando uma síntese perceptiva, que é uma experiência pré-objetiva e pré-consciente. O pensar assenta-se sobre essa experiência, em que o homem se abre para o mundo.

Ao avistar um grupo de alunos conhecendo e explorando o píer, outro proprietário, o Sr. João[20] ofereceu seu barco para que os alunos pudessem conhecer. Este barco era bem maior que o conhecido pelos alunos e embora não estivesse planejado a coordenadora aceitou o convite. Cabe destacar que o processo de mediação da coordenadora permitiu que os alunos pudessem compreender as diferenças entre as embarcações de tamanhos diversos, bem como suas estruturas de funcionamento. A única condição imposta pelo proprietário era a de que os alunos entrassem descalços no barco para não arranhá-lo.

Prontamente os alunos sentaram-se no píer de madeira e ficaram descalços para conhecer o outro barco de porte maior. Neste, todos puderam entrar de uma só vez devido ao seu tamanho. Este barco todo projetado possuía duas suítes com duas camas de casal, além de duas camas de solteiro com espaço para guardar roupa, banheiro social, sala com TV de *led* com duas poltronas, escritório amplo e cozinha. Esses espaços foram todos explorados pelos alunos que pareciam não acreditar no que estavam vendo.

> Como é morar aqui? A9(F).
> É muito bom porque cada semana estamos em um lugar. Não tem rotina (SR. JOÃO).
> Você fica sozinho neste espaço todo? A10(F).
> É. Eu mesmo faço tudo! Olha os pratos aqui que eu lavei, eu mesmo faço a comida, tem máquina de lavar e de secar. É muito bom! (SR. JOÃO).

Os alunos ficaram aproximadamente uns 15 minutos dentro deste barco e na saída uma aluna A11 gritou sorrindo: "Pró Andrea, avisa a minha mãe que vou ficar por aqui...não vou voltar mais para casa não!" Outro aluno, A12, bastante contemplativo relatou: "Poxa! Eu não fazia ideia que lá dentro era assim! Queria um desse pra mim!" Os alunos conversavam entre si, de suas expectativas, e as alunas agarradas umas as outras, numa demonstração de que o afeto estava sempre presente, faziam planos de como seria morar naquele espaço.

Cada aluno imaginava e relatava como seria o seu barco, o que colocariam dentro, a cor com que pintariam, quantos cômodos teriam... enfim, foi configurando-se um espaço de bastante imaginação e criatividade. Este momento permitiu aos presentes se colocar, mesmo que no plano imaginário, no lugar do outro, percebendo as diversas possibilidades do ser humano em adaptar-se a espaços de diferentes tamanhos e formas.

O comportamento dos alunos de brincar com a imaginação só foi cessado quando o Sr. Fernando os levou para uma área coberta e explicou (mostrando os objetos para que os alunos pegassem e sentissem) a importância do uso de sinalizadores, bússolas, cartas náuticas, GPS,

[20] Nome fictício.

habilitação, dentre outros equipamentos necessários para uma navegação tranquila e segura como consta na Figura 16.

Figura 16 - A mediação movimentando a ação: Alunos conhecendo equipamentos náuticos no hidroporto da Ribeira, Salvador- Bahia

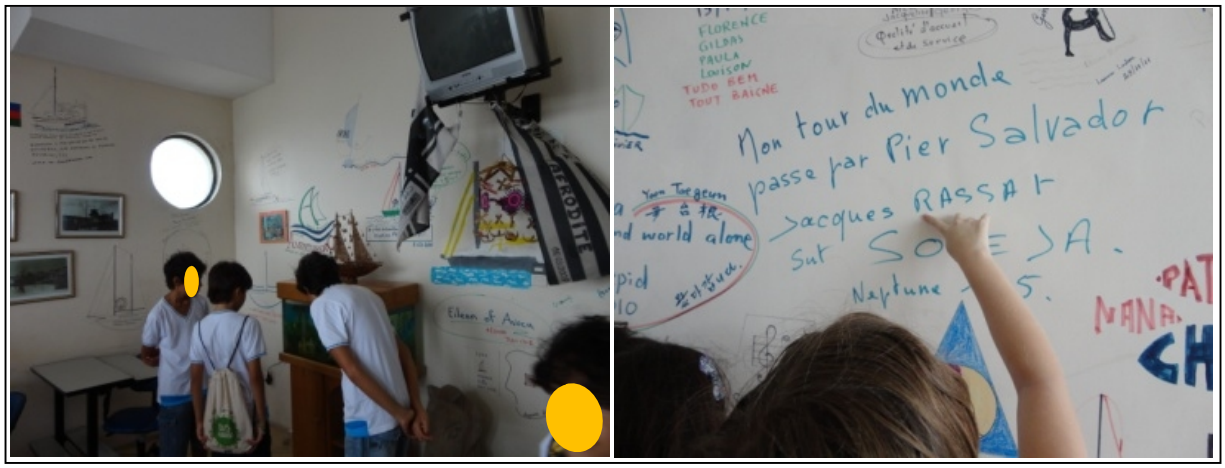
Fonte: Fotografias retiradas pela pesquisadora.

Este momento configurou-se em mais um exercício de reflexão e questionamento, pois os alunos continuavam a perguntar: “E se o motor falhar? E se não tiver vento?” A9(F). Todas as respostas foram prontamente dadas pelo Sr. Fernando que explicou os nomes técnicos das partes que compõem um barco como, por exemplo, proa, leme.

Olhando ainda para esta figura, observa-se um retrato do corpo aprendente, que se manifesta de diversas formas: sentados, em pé, atentos, desatentos, mas todos numa mesma situação de aprendizagem escolar.

Após a explicação, todos agradeceram pela presença do Sr. Fernando e lancharam durante uns 20 minutos para prosseguir com a travessia de escuna e retornar para o terminal de plataforma. Seguindo em direção à saída os alunos passaram por uma sala onde ficam registradas frases na parede de navegadores que passaram pelo píer da Ribeira.

Figura 17- O toque na aprendizagem: Alunos conhecendo registros deixados por navegadores no hidroporto da Ribeira, Salvador- Bahia



Fonte: Fotografias retiradas pela pesquisadora.

A maioria das mensagens estava no idioma francês (Figura 17), mas mesmo assim, os alunos observaram a escrita, acenavam com a cabeça e apontavam para as frases escritas acompanhadas de alguns desenhos de barcos a vela.

Nesta sala do píer pôde-se perceber que a gestualidade dos alunos foi um traço marcante e muito evidente, pois tudo era novo, diferente, inclusive porque não conheciam o francês, tentavam interpretar as mensagens pelos desenhos deixados ao lado. É oportuno neste momento retomar Le Breton (2007, p. 44), quando nos lembra que:

> A gestualidade refere-se às ações do corpo quando os atores se encontram: ritual de saudação ou de despedida (sinal de mão, aceno de cabeça, aperto de mão, abraços, beijos no rosto, na boca, mímicas, etc.), maneiras de consentir ou de negar, movimentos da face e do corpo que acompanham a emissão da palavra, direcionamento do olhar, variação da distância que separa os atores, maneiras de tocar ou de evitar o contato, etc.

Cabe destacar que tudo para os alunos se tornava numa grande descoberta, pois, até chegar ao terminal para a travessia de escuna, eles não paravam de comentar do que foi visto.

As imagens demonstram como numa aula que se propõe de educação e lazer aprendizagens diversas podem acontecer através de diferentes referenciais. A escrita do outro que um dia passou por ali pode guardar diversas histórias e despertar no aluno a vontade de conhecer mais, de ser um viajante, talvez de escrever suas histórias. Uma aprendizagem que possui como pilar a construção viva do conhecimento deve perpassar por situações do cotidiano, fazendo emergir diversas dimensões que compõem o sujeito.

Continuando em direção ao terminal de plataforma, após o pagamento das passagens pela coordenadora, todos passaram pela catraca e seguiram em direção à escuna que estava

aguardando a chegada dos passageiros. Cabe destacar aqui, que os alunos não puderam exercer sua autonomia de pagar sua própria passagem e vivenciar momentos de espera, de contagem do valor da passagem, a conferência do troco, o diálogo com o vendedor, dentre outras possíveis relações que poderiam acontecer naquele momento. Acreditamos que o desenvolvimento humano perpassa por questões como essas, e que, sob o argumento da coordenadora de que seria mais rápido a travessia, não puderam ser vivenciadas.

Ao entrar na escuna alguns alunos demonstravam medo, outros curiosidade, outros ansiedade, ficando evidente que todos os alunos daquela turma nunca haviam realizado aquela travessia. As perguntas eram inevitáveis diante das diversas sensações sentidas naquele lugar: "Será que se eu sentar aqui vai me molhar quando sair? A4(F). "Olha só gente! De um lado tá fazendo sol, do outro tá chovendo e a gente tá no meio..." A7(M). "Olha o trem lá na frente!" A10(F). Observou-se que os alunos não estavam presos a apenas o momento da travessia, mas sim a todo o contexto que o cercava pois todos iam gritando e apontando coisas que descobriam pelo caminho.

Ao chegar do outro lado todos queriam saber se iriam passear de trem. Mas no momento não havia nenhum parado pronto para sair. Mesmo assim, os alunos conheceram a estação e inclusive tiveram conhecimento de que, como existia uma parte em reforma da estação todos passageiros teriam que pegar um ônibus para chegar até o local. Nesse momento os alunos puderam tecer reflexões acerca das dificuldades econômicas daquela comunidade, algo até então desconhecido por eles.

A partir do conhecimento daquele espaço social, A5(F) comentou: "Pro Andrea, não seria melhor consertar logo a estação do que ficar com esse ônibus pra lá e pra cá? – O que podemos fazer para ajudar?" A professora respondeu que poderiam fazer um ofício e encaminhar à prefeitura cobrando mais agilidade na recuperação da estação. Os alunos concordaram e se comprometeram a elaborar o ofício.

Todos puderam perceber como é perigoso andar pelas calçadas tão estreitas após desembarcar no terminal de plataforma e puderam perceber como o lugar é ermo, demonstrando certa insegurança. Comentou A9(F): "Esse lugar é muito deserto! As pessoas não são assaltadas aqui? Por isso que as pessoas passam pelos trilhos arriscando suas vidas para chegarem em casa?" Neste momento a professora explicou que se tratava de um bairro em que o poder público não tinha dado a importância devida. E que todos tem direito a uma boa educação, condições de saúde, lazer, transporte, enfim, todos têm direto de ter uma vida digna. Mas os políticos não dão a devida importância. Após a arguição da professora foi

percebido um silêncio coletivo momentâneo por parte dos alunos que retornaram para o terminal de Plataforma em direção à Ribeira.

Ao aguardar a chegada da escuna os alunos puderam ver, tocar e sentir em ostras e guaiamuns que estavam em cestos para serem comercializados pelos vendedores ambulantes que se encontravam no local. Ficaram encantados ao ver aqueles bichos vivos tão de perto, ao mesmo tempo em que as meninas sentiram pena por eles estarem ali. A partir do que viram começaram espontaneamente a dizer do que gostavam e do que não gostavam:

> Eu adoro caranguejo, mas é muito demorado comer! A3(F).
> Porque não come então só o catado? A6(M).
> Eu adoro camarão! A6(M).
> Pró, qual é aquele que não pode comer que tem bactéria? Aquele que passou na televisão que já matou muita gente contaminada? A5(F).
> Olha, com ostras e lambretas não devemos brincar! (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Com a chegada da escuna, todos atravessaram e ao chegar na Ribeira A1(M), partindo de seus conhecimentos prévios sobre o lugar, perguntou onde ficava localizada a famosa sorveteria da Ribeira e se todos não podiam conhecê-la. Atendendo a curiosidade dos alunos a coordenadora permitiu que os alunos conhecessem mais este local que faz parte da cultura daquele bairro e consequentemente da cultura da cidade de Salvador.

Uns compraram sorvete, enfileirados no caixa como todos da comunidades fazem, enquanto outros apenas sentaram para esperar. Os alunos tiveram na sorveteria a possibilidade de conhecer e explorar o espaço e vivenciar um pouco mais do cotidiano daquela comunidade. Eles puderam conversar sobre tudo, de forma espontânea até que todos terminassem de tomar o sorvete e se dirigissem até o ônibus para retorno à escola. Neste momento de descontração, o que mais se ouvia entre os alunos era a situação de degradação dos trens e a falta de meios para locomoção de pessoas naquela área.

Após todos terminarem de tomar o sorvete, de mão dadas e em grupos de 4 alunos, os mesmos foram direcionados ao ônibus para retorno da aula. Os alunos entraram, sentaram, colocaram o cinto de segurança e retornaram. No percurso de volta até chegar à escola os alunos, como normalmente acontece em todas as turmas, cantaram diversas músicas populares como as de Michel Teló, Harmonia do Samba, Gustavo Lima e Luan Santana. Todos estavam muito descontraídos e aparentemente satisfeitos com o passeio. Chegando à escola no horário de 12:20h, todos ficaram esperando junto com as professoras os pais chegarem para levá-los.

Pode-se perceber participando desta aula que o processo de aprendizagem dos alunos contou com a mediação de diversos elementos como a coordenadora, a professora, a escuna,

os barcos, os proprietários, os instrumentos necessários para navegação, as pessoas que encontram no terminal e o universo de Amyr Klink. Foi observado também, como a interação com o meio sociocultural pode contribuir com o conhecimento de novas aprendizagens, novos espaços, novas formas de vida que retratam a desigualdade de classe, característica marcante da nossa sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS – ELEMENTOS PARA UMA RECONVERSÃO DO OLHAR

Iniciamos este capítulo esclarecendo que entendemos por reconversão, a possiblidade de mudar o que está posto, o que nos incomoda e o que nos inquieta. É propor de uma forma contextualizada, um olhar para um objeto já instituído e vislumbrar avanços, a partir de outras lentes. "O ato de transformar uma coisa que já havia sido transformada"[21].

É relevante compreender a necessidade de reforma do pensamento sobre as questões educacionais e escolares, a partir de novas possibilidades de educação, de lazer e de interpretação do corpo. Estes elementos, juntos, compreendem a nossa direção para uma reconversão do olhar.

Isto posto, cabe dizer que após a leitura e análise das experiências educativas de lazer, nos consideramos prontas, para tecer algumas considerações em direção a nossa proposta de reconversão do olhar. Reafirmamos aqui a necessidade de permanência das três diferentes situações de aprendizagem (no Forte Santo Antônio; na Comunidade Quilombola Pitanga de Palmares; e no Hidroporto do bairro da Ribeira), como uma forma de verificação e afirmação de elementos que nos ajudam nessa caminhada analítica.

A intenção desse trabalho foi analisar o lazer e suas relações com a educação, tendo como *locus* da pesquisa a escola. Buscamos, dentre as práticas educativas das aulas de campo, perceber a potencialidade que o deslocamento representa no processo de educação, a partir do contato com a cultura e o contexto social. Perceber como a educação se processa fora do espaço físico da sala de aula, mostra-nos uma possibilidade de dar sentido a conteúdos curriculares, que em sua maioria são descontextualizados da realidade dos alunos.

Para tanto, buscamos olhar para o lazer além dos momentos de recreio proporcionados pela escola, caminhando em direção ao entendimento do lazer como um espaço de educação e emancipação. Por esse motivo, necessária sua consideração quando se pensa em desenvolvimento escolar e principalmente humano.

Para chegar a esse entendimento, buscamos perceber se o lazer pode ser compreendido como um espaço capaz de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens do indivíduo, no seu processo de desenvolvimento escolar. Entendemos esse aluno não só como um ente cognitivo, mas sim como um sujeito histórico que se constrói e reconstrói nas suas interações e relações sociais.

---

[21] Dicionário online de português. Disponível em: http://www.dicio.com.br/reconversao/

Atestamos que, além da observação e da participação nestas aulas de campo, foram realizadas entrevistas com professoras, coordenadora além da pesquisa documental, a partir do projeto político pedagógico da escola e dos planos de aula das professoras. Com os alunos foram realizados grupos focais.

Esse movimento metodológico buscou ouvir os principais agentes envolvidos nesta atividade nos permitindo perceber as concepções e as contradições que perpassam o entendimento do lazer no chão da escola, o que, a nosso ver, dificulta sua inserção na educação como uma atividade capaz de fazer parte da cultura escolar, ocupando lugar no documento legal da escola: o PPP.

Desvelar esse contexto para nós, representa o intuito de contribuir com o realidade da sociedade contemporânea para a estruturação de novos territórios formativos educativos fora do espaço físico escolar.

Para não apresentarmos uma visão simplista sobre a temática do lazer, propomo-nos, no Capítulo 2, em apresentar estudos teóricos (metodologicamente organizado em o olhar de fora, o olhar de dentro e o olhar da pesquisa) que revelaram a temporalidade de suas preocupações na vida dos indivíduos, situando o contexto histórico no qual essas preocupações emergiram, mostrando que o lazer não está dissociado das questões sociais e culturais de uma sociedade.

Compreender como os aspectos econômicos e sociais influenciam nas atividades de lazer mostra-nos a força da ideologia dominante que, buscando estabelecer uma hegemonia sobre os sentidos dos tempos na vida das pessoas, acaba determinando suas concepções, suas formas e usos do lazer. Não por acaso, no Brasil, grande parte dos estudos do lazer encontram suas raízes em estudos eurocêntricos, configurando um contexto no qual o olhar de fora é tido como ponto de partida para problemas de dentro. Esse capítulo mostrou que essas influências ainda hoje são muito presentes.

Nossa proposição é de um lazer que não esteja engessado em um conjunto de atividades determinadas historicamente, mas sim que seja parte da cultura vivenciada pelos indivíduos em suas relações sociais. Neste contexto, encontra-se a escola.

Por esse motivo coube-nos a escuta sensível dos professores e alunos sobre suas concepções de lazer para conhecermos nosso ponto de partida para a análise. E o nosso ponto de partida foi com a forma fragmentada e superficial de perceber o lazer no seu sentido mais amplo.

As marcas de sentido dos sujeitos da pesquisa[22] revelaram: associação do lazer ao prazer e diversão; entendimento do lazer como diferentes do espaço formal de ensino; entendimento do lazer como espaço e tempo oposto das obrigações sociais; entendimento do lazer como estratégia de ensino.

Ainda sobre a concepção de lazer, constatamos que esse não faz parte do projeto político pedagógico da escola. O lazer foi interpretado e compreendido apenas como parte das atividades interdisciplinares planejadas pela coordenação da escola.

Compreendido esse contexto mais amplo do lazer, coube-nos no Capítulo 3, estabelecermos nossas aproximações com a área da educação, problematizando a educação que temos em busca da educação que queremos. Esse capítulo nos possibilitou tratarmos de conceitos importantes e necessário na atualidade, como emancipação e desenvolvimento humano, referências importantes nesta tese para a compreensão da relação educação/lazer.

Trazer Vigotsky e Wallon para esse capítulo, posiciona o nosso entendimento sobre a educação como um fenômeno humano por estar presente nas relações do homem com os outros e com o mundo, privilegiando a interação do sujeito com a sua realidade, sua cultura, sua vida, seus costumes. Por isso, se faz necessária também a inclusão da dimensão afetiva (sentimentos, emoções e valores) nestas considerações sociais. Percebemos ainda que a identificação de sentimentos e de situações indutoras pode ser considerada um bom elemento para discussão com professores e diretores, fornecendo-lhes indicadores para pensar melhor a prática.

Ao tratarmos do lazer e sua relação com a educação, percebemos a existência de novos contornos, a partir das arguições dos entrevistados. Abordar o tema de forma mais restrita à educação nos fez constatar que todos compreendem que o lazer contribui para o processo de aprendizagem, destacando o caráter lúdico, divertido, menos formal, potencializador, assistemático, contextualizado e fácil de se abordar conteúdos curriculares.

Ainda sobre o lazer na educação, foi percebido o reconhecimento de situações que favorecem a emancipação e o desenvolvimento humano. Percebeu-se a valorização de um constante aprender com o convívio social, o que pode contribuir para mudanças de comportamento dos alunos.

Ao começar a pesquisa de campo com a ideia inicial de compreender o espaço do lazer nas práticas educacionais, percebemos que tratar apenas dessas categorias (educação e lazer) limitava o nosso olhar, pois outras manifestações de aprendizagens foram percebidas.

[22] Dados detalhados no quadro 02- Marcas de sentido da pesquisa a partir das entrevistas e do grupo focal. Apêndice J.

Também, por compreender o sujeito a partir de sua totalidade e não de forma fragmentada, não faria sentido nesta tese não considerar outras relações.

Ao percebermos a limitação temporal e metodológica desta pesquisa, optamos por considerar as manifestações próprias do corpo nos espaços de aprendizagem. Essas manifestações colocaram-se na pesquisa de forma insistente, não sendo possível ignorá-las.

As marcas de sentido deixadas pelas professoras quanto ao seu entendimento da relação lazer/educação/corpo aponta para uma realidade pouco considerada no seu processo de planejamento, demonstrando que não percebem ainda a importância da cultura corporal no processo de aprendizagem escolar do aluno.

O corpo parece não ser um elemento que ocupa lugar significativo na escola, pois, ao dissertar sobre as potencialidades do lazer na educação, este não foi mencionado espontaneamente. Mas, quando questionadas diretamente sobre qual o lugar do corpo nas atividades, as respostam foram relacionadas: à vivência pela proximidade da realidade; pelo toque (percepção de textura); pela liberdade de movimentos que os alunos não possuem em sala de aula.

O reconhecimento de que na sala de aula os alunos não possuem a mesma liberdade que fora dela retrata que o corpo não é considerado pelas professoras no processo educacional mais amplo. O corpo nesse entendimento é fragmentado: na sala de aula, mente; fora da sala de aula, corpo. Os alunos, ao relatarem no Capítulo 4, suas percepções sobre a relação do corpo na educação, mostram a realidade vivida por eles no espaço físico da escola: realidade muito parecida com a de um ensino tradicional – "na sala de aula parecemos uns robôs."

Essa realidade reforça o entendimento de que ainda falta no contexto educacional uma cultura de observação e consideração da fala corporal dos professores e alunos, levando-nos a perceber que a educação pune o nosso olhar.

Em entrevista realizada no grupo focal com os alunos do Ensino Fundamental, foram percebidos e revelados sentimentos positivos em relação à inclusão do lazer no processo de aprendizagem escolar: tranquilidade, entusiasmo, confiança, alegria, descontração e prazer. A maioria dos sentimentos está relacionado à adoção de práticas educativas realizadas fora do ambiente físico escolar, o que vem reforçar a necessidade de diversificação das práticas escolares. E por isso se justifica atividades de lazer na escola.

Perceber o lugar do corpo nas intervenções pedagógicas de lazer tornou-se um objetivo deste estudo, pois, partimos do entendimento de que o corpo fala mesmo, quando quer omitir. No Capítulo 4, também está posto o nosso entendimento sobre cultura corporal e o nosso conhecimento de que o corpo não tem sido considerado no processo de aprendizagem

como um elemento de comunicação importante. Nesse sentido, o corpo estudado aqui é visto como o lugar de nascimento e propagação de signos e sentidos que contemplam a existência individual e coletiva dos sujeitos. Na perspectiva da cultura corporal, o movimento é entendido como uma forma de comunicação com o mundo.

Ao tratarmos do corpo nesta pesquisa, estamos nos posicionando politicamente a favor de uma mudança do olhar, que ainda se encontra dicotômica e fragmentada, pelo qual o movimento corporal passa a ser compreendido como deslocamento voluntário do corpo no tempo e no espaço. Propomos uma reconversão desse olhar, para uma leitura do ser humano numa perspectiva de totalidade e complexidade, considerando todas as suas dimensões. Isso significa que estamos corroborando com o movimento que busca uma compreensão de passagem "do corpo objeto ao sujeito histórico" como nos afirma Silva (2009).

O confronto do que foi dito (pelos sujeitos da pesquisa) e do que foi visto (pela pesquisadora) mostra que ainda existe um caminho muito longo a ser percorrido para que a cultura corporal seja valorizada na educação. A observação da prática mostrou que através dos estilos de se vestir, posturas, gestos, expressões faciais, formas de andar, perguntar e sentar, dentre outras, revelam muito sobre a intencionalidade dos alunos, mas as professoras não percebem e ainda não fazem essa leitura associada à educação.

Percebemos até aqui a enorme dificuldade em evidenciar algumas questões destas categorias de análise separadamente, pois, partindo da concepção de totalidade e percebendo o ser humano como um complexo emaranhado de relações, essa tarefa torna-se praticamente impossível. Vale dizer, que este foi apenas um recurso didático para pontuar algumas observações acerca da temática do lazer. Pois, olhando "de perto" e "de dentro", percebemos os movimentos de fluxo e refluxo, de idas e voltas, de certezas e incertezas, de decisões e indecisões pelos quais perpassam o processo de desenvolvimento humano.

Esse olhar "de perto" e "de dentro" possibilitou-nos, a partir de nossos referencias teóricos, tecer o nosso olhar sobre o objeto de estudo, e por isso, a decisão de relatar na íntegra algumas experiências, percebendo as relações que são estabelecidas no início, no meio e no fim de uma proposta de atividade de lazer e educação. Nesse Capítulo 5, fomos rememorados pela mostra imagética e alertamos para uma sensibilidade do olhar, porque talvez ao olharmos apenas uma foto individualmente não consigamos perceber a magnitude das experiências vividas pelos alunos e alunas que possibilitaram a observação de procedimentos atitudinais, por exemplo. Mas quando percebemos o conjunto dos retratos, podemos arguir que diferentes interações provocaram diferentes aprendizagens a partir das dimensões cognitivas, corporais e afetivas, através do lazer.

A pesquisa mostrou que embora o discurso das professoras, coordenadora e alunos, seja favorável à presença do lazer nas atividades escolares, a leitura do projeto político pedagógico da escola não aborda estas questões. Compreender o lazer apenas como espaço de descontração e prazer sem nenhuma contextualização teórica que defina e justifique a sua inserção no planejamento da escola é reduzi-lo a uma simples estratégia de ensino na qual o deslocamento tem um papel preponderante. Por isso, sugerimos a revisão do projeto político pedagógico da escola estudada com o intuído de inserir a concepção de lazer baseada nas proposições desta tese.

Observou-se em alguns momentos nas opiniões dos entrevistados, discursos prontos que dizem respeito ao efeito benéfico do lazer incorporado ao ensino. Nesse sentido, trazemos à tona novamente a dimensão política da prática educativa, uma vez que reproduzir um discurso não significa necessariamente que concorde com ele, mas que aquele é "tido" como politicamente correto dentro da Instituição.

A nossa participação ativa nos processos de discussão e execução das atividades desenvolvidas na escola apontou para a existência de dois cenários: o primeiro, é mais conceitual em torno da concepção de educação e que não apresenta de que forma o lazer pode contribuir para uma aprendizagem menos fragmentada. Essa discussão conceitual foi verificada apenas na materialização da proposta curricular, quando destaca a aprendizagem significativa e o construtivismo, pois não foi percebida nenhuma manifestação de interesse por parte das professoras em estabelecer um diálogo com um embasamento teórico acerca das práticas de lazer desenvolvidas.

O segundo cenário, mais objetivo, apresenta como de fato o trabalho é desenvolvido na Instituição. Nesse sentido, foi observada toda a operacionalização das atividades, especificamente as aulas de campo; a definição de conteúdos programáticos a serem trabalhados; a rotina estruturada dos alunos com horários pré-estabelecidos.

A partir da identificação e participação nesses dois cenários, podemos destacar algumas relações que emergiram durante o caminhar da pesquisa e que a nosso ver, são relações importantes no processo de aprendizagem escolar do aluno. A percepção dessas relações contribuiu para reconhecer no lazer um elemento promotor do conhecimento e do desenvolvimento humano, através da ampliação dos espaços de aprendizagem.

As aulas de campo, interpretadas nesta pesquisa como atividades de lazer, revelaram a potencialidade que uma prática educativa desta natureza possui. Embora não identificadas e potencializadas pelas professoras, algumas relações saltaram aos olhos, permitindo construir um referencial vivencial e teórico com o intuito de estabelecer novos sentidos para o lazer.

"Elementos para uma reconversão do olhar" foi o enunciado desta proposta que engloba o lazer, a educação (também na sua dimensão afetiva) e a cultura corporal como categorias importantes, percebidas no desenvolvimento escolar para o enfretamento de uma visão superficial do aluno ainda adotada por muitas escolas. É nesse momento que a pesquisa ganha contornos importantes, que a caracterizam como tese. A problematização posta aqui corresponde a uma problematização pertinente quando objetivo é pôr em prática uma educação que se proponha de corpo inteiro.

Essa perspectiva compreende que a educação deve ser reestruturada de forma a não priorizar apenas uma dimensão de seus alunos e alunas. Defendemos que a educação de fato assuma suas funções mais abrangentes que incorpore em seu planejamento e objetivos, a formação integral do ser humano. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.

Portanto, a partir deste estudo, entendemos que os constructos desta tese nos permitem afirmar que:

- ✓ O lazer é um espaço de diálogo, de dúvidas, de discussões, de questionamentos e de trocas de saberes;
- ✓ O lazer pode ser compreendido e vivido neste espaço social que é a escola, através de suas práticas pedagógicas;
- ✓ No lazer a aula ganha vida e significado adquirido através da vivência e da mediação dos professores, colegas, moradores locais, objetos, símbolos, signos, dentre outros;
- ✓ Os conteúdos curriculares ficam mais fáceis de serem compreendidos a partir de sua contextualização social, econômica e política;
- ✓ Nas atividades de lazer os corpos se apresentam de uma forma muito particular e expressiva, com movimentos soltos, representando não somente a sua natureza biológica, mas principalmente sua caraterística social;
- ✓ Há uma maior disponibilidade dos professores e dos alunos para experienciarem corporalmente o espaço através de seus gestos faciais de espanto, contemplação, inquietação...;
- ✓ Permitir o uso do cavaquinho em aulas de lazer não compromete a construção do conhecimento;
- ✓ Escalar uma parede revela outras necessidades corporais que não são consideradas em sala de aula e que não são percebidas pelas professoras;
- ✓ Atitudes comportamentais e atitudinais de respeito ao outro são exercitadas constantemente;

- ✓ As expressões da afetividade (sentimentos, emoções, valores) são as mais variadas, permitido ao professor mais atento compreender melhor as necessidades dos alunos;
- ✓ Todas essas relações/aprendizagens, juntas, contribuem para a emancipação do aluno no seu processo de desenvolvimento escolar e nos seu processo de desenvolvimento humano.

Diante do exposto apontamos para a necessidade de se pensar em outras compreensões do lazer, a partir de outras raízes e outras dinâmicas, como as atividades de campo, uma vez que a pesquisa mostrou outras possibilidades a partir da educação.

Embora não tenha sido nossa intenção nesta pesquisa apresentar de forma autoral um conceito de lazer, a análise no ambiente escolar, a partir das aulas de campo, nos estimulou a organizarmos nossas ideias, permitindo ter a pretensão de construirmos um entendimento do lazer no âmbito escolar ainda que de forma inicial: **O lazer é um espaço emancipatório de convivência, de prazer, diversão e educação que contribui para o processo de aprendizagem significativa, a partir da elaboração de conhecimentos interconectados com as dimensões do social, vividas e sentidas pelo corpo.**

Na medida em que se assume uma proposta de educação emancipatória, essa visão de lazer, exposta acima, no entender deste estudo, pode servir de base para nortear a prática pedagógica. No entanto, a construção de tal conceito pode ter outras complementações e, nesse entendimento, não está fechada, podendo ser inclusive constantemente reelaborada a partir de novos aprofundamentos.

Colocar o lazer como tema de debate nas escolas mostra a nossa contribuição em descortinar o lazer a partir das nossas vivências, das nossas experiências, dos nossos olhares, das nossas históricas, que permanecem invisibilizadas ou desconhecidas, submetidas ao discurso hegemônico que evidencia pressupostos eurocêntricos de lazer.

Estabelecer uma relação com a educação ratifica a nossa preocupação com a problemática da educação atual que, frente a novas tecnologias e às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, não consegue estabelecer vínculos entre a escola e a vida. Discutir a inclusão do lazer de diferentes formas pode ser um caminho.

De igual maneira, reconhecer o movimento da cultura corporal presente nos momentos de aprendizagem e de lazer corrobora com a relevância deste estudo, pois acreditamos que o corpo é um elemento importante no processo de desenvolvimento escolar e pouco fundamentado nas escolas e nas aulas de campo.

Dar ao corpo um lugar de visibilidade nos estudos do lazer/educação sendo esta relação formal ou informal, corrobora com o movimento político de afirmação do corpo

desenvolvido na Universidade Federal da Bahia, pelo grupo de pesquisa HCEL, tendo como alguns de seus principais expoentes os trabalhos das professoras Amélia Conrado, Anália Moreira, Claudia Del Pilar Zambrano, Lílian Queiroz, Cecília de Paula. Todos os trabalhos até então desenvolvidos pelo grupo, de forma plural e singular, contribuem para valorizar o corpo nos debates educacionais e entender a dimensão corporal como uma importante dimensão na constituição do sujeito no seu desenvolvimento humano.

As reflexões e as considerações postas até este momento, possibilitou-nos traçar um caminho de investigação que permitiu saber se o lazer pode ser compreendido como um espaço capaz de contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens do indivíduo no seu processo de desenvolvimento escolar.

As análises nos indicam que sim. **Portanto, este trabalho defende a tese de que o lazer é um espaço que potencializa aprendizagens educacionais (cognitiva), corporais, afetivas, comportamentais, atitudinais, que contribuem com o percurso percorrido pelos alunos no seu processo de desenvolvimento humano, permitindo que o lazer não seja somente uma estratégia pedagógica de ensino como é compreendido comumente pelas escolas.**

Para chegar a esse entendimento tivemos como suportes teóricos fundamentais Gomes (2012), a partir do entendimento do lazer como parte da cultura vivenciada em todos os espaços da vida do indivíduo; Freire (2005), Adorno (1995) e Gramsci [19--?], por acreditarem na possibilidade da emancipação a partir de uma nova proposta de educação; Vigotsky (2007) e Wallon (2007), por mostrar a importância das interações sociais e das emoções no processo de desenvolvimento humano; Le Breton (2007) e Daólio (1995), pelo entendimento de corpo como expressão da cultura e como forma de comunicação.

Ter sensibilidade no olhar, permitiu-nos perceber avanços importantes no desenvolvimento dos alunos, pois após quatro anos de pesquisa, acompanhando alunos do Ensino Fundamental II, percebemos, enquanto pesquisadoras, mudanças comportamentais significativas dos alunos, os quais no início de algumas atividades se mostraram estressados, nervosos e impacientes em relação ao contato com o outro em outros espaços de aprendizagem. Aos poucos esses sentimentos cederam espaço para a tranquilidade, a melhora no humor, calma, redução da ansiedade e da inibição, tolerância aos colegas, ao mesmo tempo que que foi percebido uma redução da tensão corporal.

Partimos do pressuposto de que as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem podem transformar o desenvolvimento do aluno. Acreditamos que o ser humano constrói sua inteligência, sua identidade, seus valores, seus afetos pelo diálogo

estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura na própria realidade cotidiana do mundo em que vive.

Por isso essa tese consolida-se como a nossa contribuição para um olhar mais refinado nas relações que são estabelecidas entre professor/aluno, haja vista que nessa construção, a atuação do professor é fundamental. Trata-se de uma reconversão do olhar... do aluno estereotipado da educação tradicional compreendido como tabula rasa para o aluno problematizante, contextualizado que tem sua história, sua herança cultural. Isso implica buscar novas formas de organização do trabalho escolar, baseadas em espaços e tempos diferentes dos tradicionais.

O que começamos a fazer neste estudo foi contribuir com uma proposta educativa que tem como objetivo a formação da cidadania, visando a que alunos e alunas desenvolvam a sua dimensão cognitiva com o raciocínio crítico, democrático e autônomo, convivendo com a diversidade e com os conflitos de ideias, com atividades de lazer, com as influências da cultura, com a compreensão de sua corporeidade e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que se estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta. O que queremos é reconhecer e estimular a inclusão do lazer como elemento mediador do conhecimento na educação escolar.

Esta tese, ao considerar o lazer, a educação e a cultura corporal como elementos para uma reconversão do olhar, revela outras possibilidades do lazer, apresentando novos referenciais a partir da escola. Lugar de aprendizagem também cognitiva e social, o lazer revela o corpo com sua emoção, com sua ação e de forma integral, mostrando que a educação deve ser de corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: _____. (Org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-24.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro; Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1985.

ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008.

APAP, Georges et al. **A construção dos saberes e da cidadania**: da escola à cidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-170. (Coleção Na escola: alternativas teóricas e práticas)

ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BALZAN, Newton César. Estudo do meio. In: CASTRO, Amélia D. et al. (Org.). **Didática para Escola de 1° e 2° Graus.** 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa)

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza; SILVA, Maria Cecília de Paula. Cultura corpora e educação: reflexões a partir de comunidades escolares do ensino fundamental. In: EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 21., 2013. Recife. **Internacionalização da educação e desenvolvimento regional:** implicações para a pós-graduação. Recife: UFPE, 2013. 1 CD-ROM.

BORDAS, Miguel Angel Garcia et al. **A (in)exclusão dos corpo no ambiente escolar.**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 abr. 2012.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.394/1996. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história – (3º e 4º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br /seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2013.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos).

CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a constituição do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. et al. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-100.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e motricidade).

DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 61-76.

RECONVERSÃO. In: DICIONARIO online de Português. Disponível em: <http://www.dicio. com.br/reconversao/>. Acesso em: 11 out. 2013.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FALEIROS, Maria Isabel Leme. Repensando o Lazer. **Pespectiva**, São Paulo, nº 3, p. 51-65, 1980.

FELTRAN, Regina C. de S.; FILHO, Antônio F. Estudo do meio. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: por que não? São Paulo: Papirus, 1991. p. 121-138. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

FERNANDES, Maria Lídia Bueno. **A prática educativa e o estudo do meio**: o conceito de sustentabilidade em questão. São Paulo: Annablume Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir** – história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREINET, Celestin. **A pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, n. 7, jan. Salvador, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÃO, Isabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-78. (Coleção Na escola: alternativas teóricas e práticas)

GANZER, Adriana, A. Turbilhão de Sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo. In: LEITE, Maria Isabel; OATETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005. p. 85-92. (Coleção Ágere)

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL. Antônio Carlos. **Estudos de caso:** fundamentação científica; subsídios para coleta e análise de dados; como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Christiane; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. PINTO, Leila. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, Christiane et al. (Org.). **Lazer na América Latina**: tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 67-122.

GOMES, Christiane Luce. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemprâneas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. **Revista Itinerarium,** Rio de Janeiro, v.1, 2008. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/itinerarium>. Acesso em: 14 jul. 2012.

_____ (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GOMES, Cristina Marques. **Dumazedier e os estudos do lazer no Brasil:** breve trajetória histórica. São João del Rei: UFSJR, 2011. Disponível em: <http://ebookbrowsee.net/1-dumazedier-e-os-estudos-do-lazer-no-brasil-breve-trajetoria-historica-12-pdf-d58011778>. Acesso em: 20 set. 2012.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, [19--?].

_____. **Cadernos do cárcere**. 6. ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

HORA, Alberto Segundo Espínola da; CAVALCANTI, Keila Brandão. Turismo pedagógico: conversão e reconversão do olhar. In: REJOWSKI, Mirian; COSTA, Benny Kramer. (Org.). **Turismo contemporâneo**: desenvolvimento, estratégia e gestão. São Paulo: Atlas, 2003.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Editora Claridade. 2003.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEITE, Maria Isabel. Museu de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OATETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Museu, educação e cultura** – encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005. p.19-54. (Coleção Ágere)

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 13-24.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas: Autores associados, 1996.

_____. **Lazer e educação**. São Paulo: Papirus, 1987. (Coleção Fazer/Lazer).

_____. **Lazer e humanização**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Fazer/Lazer).

_____. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: _____. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 9-30.

MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano G. A. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes à teoria do lazer. In: PIMENTEL, Giuliano. (Org.). **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.11-42.

MASCARENHAS, Fernando. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Editora Cortez, 2006. p. 75-103.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDEL, Kássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico**: construção e implementação na escola. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea)

MELO, Victor Andrade de (Org.). **Lazer:** olhares multidisciplinares. Campinas: Editora Alínea, 2010. (Coleção Estudos do lazer)

MESZÁROS, Istiván. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, Janaina Pilizardo; MAIA, Jorge Sobral da Silva. A prática do turismo pedagógico: um estudo de caso na creche Emei Mário Andrade de Ourinhos. **Global tourism** – turismo e educação, [S.l.] 2005. Disponível em: <http://www.periodicodeturismo. com.br>. Acesso em: 20 maio 2008.

MOREIRA, Marco Antônio; MASSINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

NAVARRO, Vera Lúcia. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: PADILHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 50-74.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. UVINHA, Ricardo Ricci. **Cultura corporal**: diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Educação física escolar**: por uma pedagogia cultural. Petrópilis: Vozes, 2009.

NOSELLA, Paola. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

O PERIGO da história única. Adiche Chimamanda. Palestra proferida em Technology, Entertainment and Design (TED). Disponível em: <http://www.ted.com/ talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em: 20 out. 2013.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A TÍTULO DE APRESENTAÇÃO - Educação do corpo na Escola Brasileira: teoria e história. In: _____. (Org.). **Educação do corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. p.1-34.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 173-212.

PELLEGRIN, Ana de. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. In: PADILHA, Valquíria. (Org.). _____. São Paulo. Editora Cortez, 2006. p. 124-125.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

REQUIXA, Renato. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

RUSSELL, Bertrand. **O elogio do lazer**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, José Carlos de. **Pesquisa de marketing** – conceitos e metodologia. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico**: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Bolo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

SOUZA, Mailane Vinhas de. **Administração municipal e as condições sociais de vida da população:** uma análise para o município de Itajuípe (1990-2000). Ilhéus, 2002. 50 f. Monografia (Graduação)–Colegiado de Economia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2012.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A **formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. In: NADEL-BRULFERT, J.; WEREBE, M. J. G. HENRI WALLON. (Org.). **Henri Wallon (antologia).** São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUESTÕES NORTEADORAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E COORDENADORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- FACED

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Cara Coordenadora, estas questões fazem parte da minha pesquisa de doutorado, cuja temática versa sobre educação e lazer e que tem nas atividades de campo da Escola X o objeto de pesquisa. Continuo pedindo a sua colaboração para a realização da pesquisa, que neste momento, necessita ouvir os sujeitos envolvidos na atividade.

Doutoranda: Mailane Vinhas de Souza Bonfim
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Questões:

1. O que você entende por lazer?
2. É possível ter lazer na educação formal? Justifique sua resposta.
3. De que forma você compreende a relação educação/lazer?
4. Quais atividades desenvolvidas pela escola você considera a relação educação e lazer presente?
5. Descreva o desenvolvimento operacional e organizacional das atividades de campo.

- Quem teve a ideia inicial?
- Quais são os sujeitos envolvidos?
- Por que realizar um projeto dessa natureza?
- Existe dificuldade na elaboração?
- Que concepção de educação está presente em atividades como estas? (dimensão pedagógica-relação professor-aluno-conhecimento); (dimensão política-sociocultural).

6. De que forma você percebe ou "avalia" junto aos professores o resultado de cada viagem ou passeio em relação ao aprendizado?

7. Como você percebe o comportamento dos alunos nestas atividades?
8. Você acha que estas atividades possuem cunho emancipatório? Justifique sua resposta.
9. De que forma as atividades de campo contribuem para o desenvolvimento humano de seus alunos? Que dimensões do sujeito são estimuladas com atividades como esta?
10. Atividades como estas são suficientes para pensarmos numa educação menos fragmentada em disciplinas?
11. Como é realizada a escolha de determinados conteúdos/ ou disciplinas para serem trabalhados nas aulas de campo?
12. O que de mais significativo é visto em atividades que envolvem educação e lazer?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- FACED

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Esclarecimentos:

Cara professora, estas questões fazem parte da minha pesquisa de doutorado, cuja temática versa sobre educação e lazer e que tem nas atividades de campo da Escola X o objeto de pesquisa.

Continuo pedindo a sua colaboração para a realização da pesquisa, que neste momento, necessita ouvir os sujeitos envolvidos na atividade. Sinta-se à vontade para escrever suas impressões, opiniões e suas considerações sobre o tema. Se quiser escrever algo que não esteja contemplado nas questões e que considere importante, pode escrever. O objetivo é conhecer as suas reflexões... Desde já, agradeço pela sua colaboração.

NÃO PRECISA IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR, as respostas podem ser enviadas para o meu e-mail: mailanevinhas@bol.com.br ou se preferirem, passo na escola para pegar. Qualquer dúvida, encontre-me neste e-mail ou no telefone (71) 8137-2074 (operadora Claro).

Doutoranda: Mailane Vinhas de Souza Bonfim
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Questões:

13. Qual o seu curso de formação e há quanto tempo trabalha na Escola X?
14. Quantas/ quais atividades de campo já participou com seus alunos?
15. O que você entende por lazer?
16. É possível ter lazer na educação formal? Justifique sua resposta.
17. De que forma você compreende a relação educação/lazer?
18. Quais atividades desenvolvidas pela escola você considera a relação educação e lazer presente?
19. Descreva o desenvolvimento operacional das atividades de campo.

- Quem teve a ideia inicial?
- Quais são os sujeitos envolvidos?
- Porque realizar um projeto dessa natureza?
- Existe dificuldade na elaboração? E na execução?
- Que concepção de educação está presente em atividades como estas?

20. De que forma você percebe ou "avalia" o resultado de cada viagem ou passeio em relação ao aprendizado dos seus alunos?
21. Como você percebe o comportamento dos alunos nestas atividades?
22. Você acha que estas atividades possuem cunho emancipatório? Justifique sua resposta.
23. De que forma as atividades de campo contribuem para o desenvolvimento humano de seus alunos?
24. Atividades como estas são suficientes para pensarmos numa educação menos fragmentada em disciplinas?
25. Como é realizada a escolha de determinados conteúdos/ ou disciplinas para serem trabalhados nas aulas de campo?
26. O que de mais significativo é visto em atividades que envolvem educação e lazer?

APÊNDICE B - QUESTÕES NORTEADORAS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Estas questões são apenas introdutórias e norteadoras. A metodologia desenvolvida tem como princípio ouvir e compreender como os envolvidos na atividade pensam a temática lazer e educação e se percebem sentido educativo no lazer.

Os discursos serão filmados, gravados e transcritos e servirão para delinear o caminho da compreensão do trabalho, pois intencionalmente pretende-se levantar as categorias de análise no transcorrer da pesquisa a partir das asserções dos participantes.

Questões para iniciar a pesquisa com os alunos:

1. O que é lazer para você?
2. É possível ter lazer na Escola?
3. Você percebe a presença da relação educação e lazer em atividades desenvolvidas na escola?
4. O que você pensa sobre os passeios e viagens desenvolvidos pela escola?
5. Você gosta das atividades realizadas fora do espaço físico escolar?
    - Se respondeu sim, o que você mais gosta/chama atenção nestas atividades fora do espaço físico escolar? Por que?
6. Nestas viagens e passeios você percebe alguma relação do que é visto com os conteúdos escolares?
7. Você considera que estas atividades são também de lazer?
8. Existe diferença entre as atividades realizadas na sala de aula e fora dela?
9. Você considera que existe aprendizado nas atividades de campo?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED

APÊNDICE C - CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO GRUPO FOCAL

SEXO	IDENTIFICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
M	A1(M)	Maior aluno do grupo, cabelo curto, pele branca e voz grossa. Sentado meio de costas para a gravação.
F	A1(F)	Menina de boné vermelho e cabelo amarrado para frente. Sentada.
F	A2(F)	Menina com flor pequena no cabelo (encaracolado) que estava em pé.
M	A2(M)	Aluno em pé com blusa preta e cinza de capuz, escrito rock.
F	A3(F)	Aluna maior do grupo. Pele morena, com cabelos negros na altura do ombro. Colar preto no pescoço.
M	A3(M)	Aluno branco, cabelo castanho. Sentado próximo à menina de boné.
F	A4(F)	Aluna que está com uma passadeira com flor branca no cabelo. Está em pé, é magra, está de camiseta e com um relógio rosa e lilás.

APÊNDICE D- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Sou aluna de doutorado da UFBA e estou realizando uma pesquisa intitulada: "**LAZER, EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL**: um caminho para a reconversão do olhar a partir da ampliação de espaços de aprendizagem", cujo objetivo é compreender a importância das atividades de campo e das viagens para o desenvolvimento do processo de aprendizagem pessoal, social e cultural do educando.

Para tanto, preciso participar juntamente com seu filho (a) das atividades de campo e das viagens organizadas pela Escola X. Já tenho a autorização da diretora para a realização da pesquisa, peço a permissão ao senhor (a) para poder filmar, fotografar e realizar entrevistas com seu (a) filho (a).

Atenciosamente,

Mailane Vinhas de Souza Bonfim

AUTORIZAÇÃO

Eu,_____responsável pelo aluno (a)_____ autorizo a participação na pesquisa acima mencionada.

APÊNDICE E- DIÁRIO DE CAMPO- 16 DE MAIO DE 2011
Conversa com a coordenadora do Ensino Fundamental II da Escola X

Hoje foi o primeiro encontro com a coordenadora do Ensino Fundamental II da escola X- Andrea.

Neste encontro, Andrea fez uma contextualização rápida das atividades de campo e viagens educacionais que são realizadas pela escola. As atividades são sempre realizadas com base na interdisciplinaridade entre disciplinas destacadas como: Geografia e Ciências; Português e Artes; História e Artes... E com base na concepção pedagógica da escola que é baseada no construtivismo, pedagogia de projeto e inteligências múltiplas.

Nestas atividades que são desenvolvidas de forma interessada e intencional, vários aspectos são observados, não só a relação do lazer com o conteúdo e conhecimento. Mas sim a expressão corporal, as reflexões representadas por fotografias (imagética), além da produção de relatos de viagem.

Foi mostrado por Andrea, o resultado da exposição que ocorrera na escola no dia 14 de maio de 2011, onde os alunos organizaram uma "mala de viagem" colocando nela pertences e lembranças que trouxeram de viagens.

Nesse encontro, a coordenadora me entregou um livro que reúne as impressões dos alunos acerca do crescimento da cidade de Salvador (nesse projeto, a imagética foi o principal instrumento). Entregou-me também para que eu tivesse conhecimento, o projeto: "Viagem ao Canyon do São Francisco" que é realizado todo o ano com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Esta viagem está prevista para ser realizada no mês de setembro, na qual irei participar.

Para cada ano existe uma atividade diferente de acordo com as disciplinas e assuntos abordados. De forma bastante informal, as atividades normalmente desenvolvidas foram destacadas da seguinte forma:

6º ano

Geografia e Ciências

- Atividade de campo nas dunas para observação além analisar pela cidade o relevo, biodiversidade.
- Visita ao observatório Antares em Feira de Santana (este ano, já foi realizada).

Português e Artes

- Projeto: Dos olhares as letras: relatos de viagem (os alunos relatam as experiências de viagem).
- Feira nordestina (os alunos criam e contam "causos" para os colegas da educação infantil).

7º ano

- Contos mitológicos.
- Viagem ao canyon do São Francisco

8º ano

História e Artes

- Viagem ao recôncavo baiano (previsão setembro)
- Projeto "Guetos" (consiste em percorrer bairros da cidade para identificar a formação de novas comunidades).
- Projeto "Olhares da cidade" (os alunos tiveram aulas de fotografia e depois fizeram um tour pelos bairros da cidade fotografando pontos de interesse. Objetivo: Estudar o crescimento de Salvador e seus impactos. Deste projeto resultou um livro com o título: Olhares e letras: um projeto experimental).

Chamou-me muito a atenção nesta entrevista, o caráter descontraído/flexível e ao mesmo tempo disciplinar dos projetos, pois a coordenadora fez questão de destacar que é uma atividade de lazer, mas, contudo uma atividade de caráter intencional e interessado. Esse caráter intencional, vale destacar, não engessa o projeto, pois os alunos são livres para destacar outros pontos de interesse que para eles tornam-se visíveis e são ouvidos quando estes mesmos pontos são verbalizados (ênfase na dialogicidade).

APÊNDICE F - DIÁRIO DE CAMPO- 11 DE JUNHO DE 2011
III CONGRESSO DA ESCOLA X- CONEXPE

O III Congresso da Escola X –CONEXPE, ocorreu no dia 11 de junho de 2011 e teve como tema: TECNOLOGIA: além dos olhares eletrônicos? Foi um congresso pensado e realizado pelos alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II da escola. O 8º ano participou como expositores do museu vivo e como palestrantes do projeto: "Tecnologias contemporâneas".

O evento teve início às 8h:30min com a realização da inscrição e do credenciamento, no momento da inscrição automaticamente deveríamos escolher um *workshop* para participar (folder anexo). O investimento foi no valor de R$ 10,00. A programação completa do evento encontra-se no folder anexo.

O objetivo do projeto centra-se no fato de incentivar a investigação e a pesquisa, mostrando que a postura científica só se constrói a partir da elaboração de boas perguntas e definição de objetos de estudos coerentes, além de uma metodologia adequada, visando à coleta de dados e posteriores conclusões.

Segundo consta no folheto informativo do evento, o tema partiu da curiosidade dos "alunos pesquisadores": Quais os benefícios e os malefícios da tecnologia do nosso cotidiano? O que é tecnologia? Para que serve? Qual sua influência nas nossas vidas? A partir destes questionamentos iniciais, muitas descobertas e novas perguntas. Certezas construídas e desconstruídas, dúvidas que se renovaram para dar fôlego a novas investigações.

Minha participação no congresso...

Ao chegar na escola, passando pelo portão de entrada fui recebida por alunos que se apresentavam credenciados com a camisa do congresso e com o crachá. Imediatamente afirmei que gostaria de participar do congresso e perguntei: O que devo fazer? Para onde devo ir? Esses alunos credenciados me direcionaram para realizar o pagamento da inscrição em um local próximo ao portão. Chegando lá me deparei com 3 outros alunos que estavam encarregados dessa parte do evento. Esses alunos, com posturas de adultos, receberam o dinheiro e entregaram-me um documento para que eu comprovasse o pagamento. O interessante é que esses alunos, com o acompanhamento de dois professores (que ficavam de longe observando o processo e para tirar possíveis dúvidas). No momento em que estava neste local, outros participantes foram chegando e estes alunos mantiveram o mesmo senso de responsabilidade que tiveram comigo. Afinal, estavam lidando com dinheiro!

Após o pagamento eu perguntei: Para onde devo ir agora? A equipe que estava no pátio direcionou-me para realizar a inscrição em algum *workshop*. Achei muito interessante, pois, neste outro espaço, se encontravam mais 3 alunos, cada um em uma mesa (representando cada *workshop*) com uma pasta contento a ficha de inscrição, bloco de anotações e caneta. Direcionei-me para a primeira menina e, como se nunca tivesse feito isso na minha vida, indaguei: O que eu faço? Deram-me esse papel aqui... Ela respondeu, de forma bastante segura, que deveria escolher um curso para participar. Ok, escolhi o curso "Construindo tecnologia" no qual ela ficou responsável em inscrever o pessoal. Ela pediu que eu preenchesse uma ficha e me entregou o material. Junto ao material do evento ela entregou-me um papel pequeno em forma de quadrado na cor vermelha. Não entendi muito bem aquilo, mas também não perguntei para que servia... Perguntei a ela: vou para que lado? E ela me respondeu: pode ficar por aí... ah! Tem um museu vivo contando a evolução da tecnologia lá em cima. Os alunos do 8º ano estão expondo lá.

Enquanto o evento não começava eu fiquei olhando a exposição de fotos da construção do telhado ecológico que os alunos tinham realizado em sala. Ao lado dessas fotos existia uma TV de LCD passando a construção do projeto na sala de aula. Os alunos ficavam se olhando na TV entusiasmados. Como estava diante de imagens, fiquei me perguntando: Será que eu estou diante de fatos que se enquadram no que se entende como interesses artísticos do lazer?

Após ter participado desse processo fiquei observando tudo de longe e me surpreendeu a postura desses alunos, o senso de responsabilidade e principalmente a organização com que eles comandaram o congresso. Surpreendeu-me também a postura dos professores, não estavam colados nos alunos. Eles estavam ali, naquele espaço, mas não estavam à frente do processo... não naquele momento.

Em meio a muita diversão, todos assumiam a sua função, inclusive criando mecanismos de identificação que foram visualizadas numas setas coloridas direcionais coladas no chão com o nome dos *workshops* e suas respectivas salas. Neste momento eu entendi para que servia aquele papel quadrado vermelho que recebi no momento da inscrição. Achei legal!

Enquanto continuava observando a realização do congresso, o seu fazer pedagógico pelos alunos, conheci a mãe de um dos alunos da escola que me confidenciou que adora a escola e seus eventos. Os alunos sempre estão em movimento, envolvidos em alguma coisa, disse ela... eu participo para prestigiar. Acredito que esta opinião reflete a opinião de outros

pais que estavam presentes no evento. Na verdade percebi que o evento foi uma tentativa da escola de integrar alunos, pais e escola.

Fomos chamados pelos alunos organizadores do congresso para nos encaminharmos ao pátio do Ensino Fundamental II porque a palestra iria começar. Mais uma vez, pude perceber alunos organizando o processo. E em meio aos corredores conversas, risos e discussões afoitas: Não! Vai chamar o pessoal, ainda tem gente lá em baixo! Dizia um menino preocupado. A colega por sua vez, dando gargalhadas dizia: Calma! Estão chegando aos poucos, deixe de ser estressado! E ele voltou a sorrir e brincar com os colegas puxando-os pelos braços... Esse diálogo chamou-me a atenção, pois percebi um misto de responsabilidade (isso é importante) e um misto de descontração (que aqui entendo como lazer). Fiquei me perguntando: Como pode ao mesmo tempo você estar preocupado e descontraído? Não tenho a resposta, mas foi essa a minha percepção...

Chegamos todos no pátio e nos deparamos com cadeiras enfileiradas, com um aparelho de *data show*, uma tela branca, um microfone com fio e uma pequena mesa de apoio. Nesse momento os alunos do 8º ano que iriam fazer a apresentação de suas experiências na construção do telhado ecológico, estavam ensaiando super ansiosos e ao mesmo tempo se divertindo com o microfone, ouvindo a própria voz. Uns começam a falar e os outros da mesma equipe diziam: Fala mais alto! Não é pra rir não? Para de dar risada, vamos fazer o negócio direito... Outros diziam: Eu não vou falar, fala você (risos). Cadê o telhado da nossa equipe? Perguntava outro aluno, quero mostrar o nosso trabalho! Tá feinho, mas deu certo! (risos). Enquanto a palestra não começava, fiquei observando como os alunos se sentem à vontade naquele espaço, como eles têm liberdade para realizarem suas ações. Eles estavam muitos felizes em poder mostrar para os pais o que fizeram na escola.

A palestra sobre juventude e novas tecnologias teve início as 9h, como previsto, e a tônica da palestra foi levantar questionamentos e inquietações para os pais de como lidar com nossos filhos diante deste mundo tecnológico. Foram colocadas questões para reflexão como por exemplo: É correto deixar seus filhos 6h por dia na internet ou vídeo game? Será que eles não precisam experienciar outras vivências além desta? A proposta foi sensibilizar os pais de que a tecnologia é importante, mas que o diálogo com seu filho também é; outras vivências precisam ser sentidas para que contribua para a formação do seu filho.

O palestrante Alessandro Marimpietre foi muito feliz nas suas colocações, alertando que não só a *internet* é perigosa, o mundo é perigoso, “pedófilo não existe só na internet, existe na rua, na esquina...”, “a preocupação é constante”, “atenção pais!”.

Após esse momento, muito descontraído, por sinal, começa a apresentação do projeto: "Tecnologias contemporâneas" com os alunos do 8º ano do fundamental II. Quatro grupos apresentaram suas experiências na confecção do telhado ecológico (em tamanho pequeno), detalhando o material utilizado, o porquê de se utilizar um telhado como esse, quais suas vantagens, o porquê de alguns não terem dados certo. Eles preparam tudo em *slides* (com a orientação dos professores) e foram apresentando seus projetos.

Nessas apresentações, foi visível o nervosismo dos alunos para apresentar para as pessoas presentes os seus projetos. Alguns desistiram de apresentar e passaram para os colegas terminarem. Outros faziam questão de estar ali na frente. Era nítida a diversão deles em fazerem aquilo! Colocar os alunos como palestrantes foi uma iniciativa muito importante da escola, pois incentivar a autoafirmação, a autonomia dos alunos é fundamental. Mostrar que eles são capazes, e sentiram capazes! Acredito que ter contato com uma experiência como essa ultrapassa a questão educacional e incentiva a formação humana.

Os projetos foram desenvolvidos com o auxílio de dois estudantes do curso de Engenharia Elétrica da UFBA que, inclusive, estavam presentes no congresso. A maioria das experiências teve 100% de eficiência, segundo os testes realizados pelos "professores" estudantes da UFBA. Apenas 1 grupo alcançou 98% de eficiência em seu telhado ecológico. Segundo o próprio estudante algumas coisas aconteceram para que o projeto não alcançasse o resultado esperado: "Nós demoramos muito pra começar a fazer, foram muitas brincadeiras que atrapalharam o andamento do projeto (risos), conversas paralelas (risos). Quando começamos a fazer não tínhamos muito tempo."

Percebo nessa fala o reconhecimento de que a falta de dedicação e objetividade deles para com o projeto comprometeu o seu resultado, e eles tiveram consciência disso. Acredito que este é um aspecto importante para a formação do sujeito: reconhecer que nossos comportamentos promovem consequências que nem sempre são positivas.

Com o término das palestras os alunos mostraram seus telhados e foram aplaudidos pelos presentes. Para finalizar, os alunos do 8º ano receberam a notícia de que a direção da escola havia autorizado naquele momento a construção de um telhado ecológico em uma parte do telhado da escola. Os alunos foram a loucura! Vibraram bastante com a possibilidade de participar da construção de um telhado "de verdade" na escola.

Após essa notícia, os alunos coordenadores do congresso nos lembraram mais uma vez das setas coloridas no chão, pois já iriam começar os *workshops*. Saímos todos do pátio da escola e nos direcionamos para as salas especificas de cada cor. Mais uma vez, um verdadeiro reboliço nos corredores, uns iam para um lado, outros para outro lado, mas no final, todos se

acomodaram nas salas. Quem tinha dúvida das setas no chão perguntava aos alunos e eles respondiam. Eu mesma me perdi naqueles corredores e pedi para que me ajudassem a encontrar a sala. Prontamente fui atendida pelos organizadores do congresso.

Chegando à sala os dois professores (dois estudantes de Engenharia Elétrica da UFBA) já se encontravam lá arrumando o *data show* e o material de trabalho. As cadeiras estavam arrumadas em forma de U em duas fileiras. As cadeiras eram sem braço o que dificultou bastante para escrever e posteriormente para desenvolver a atividade proposta pelos professores.

O *workshop* começou com a seguinte pergunta realizada pelos professores: "O que vocês acham que é tecnologia?" Digam uma palavra que nos remetem à tecnologia. Prontamente as pessoas (pais e alunos) começaram a se manifestar citando algumas palavras como computador, inovação, técnica... e eu também participei dizendo a palavra modificação.

O clima estava muito agradável e pelo que pude perceber, todos estavam gostando. Em alguns momentos todos falavam ao mesmo tempo, querendo responder as questões norteadoras propostas pelos professores.

O curso foi dividido em duas partes. A primeira delas foi teórica, com o uso de *data show* e com um breve esclarecimento sobre o que se entende por tecnologia. *Nesse* momento a tônica das discussões gira em torno da ideia do fogo. "Gente, como se faz para acender o fogo?" Perguntou o professor. Mais uma vez foi aquele tumulto (no bom sentido, é claro) todos querendo participar. Os professores neste momento estabeleceram uma relação dialógica com os presentes e ao mesmo tempo instigava com a inserção de perguntas a respeito do tema. Foram mostradas figuras do surgimento do fogo com o atrito entre as pedras (no tempo das cavernas) com os fósforos e o isqueiro, mostrando a evolução e a tecnologia pela qual passou o processo de surgimento do fogo. Após essas demonstrações um aluno perguntou ao professor: "Professor, então o princípio é o mesmo, o de gerar atrito entre dois objetos, porque tem as pedras, o fósforo que risca na caixa e o isqueiro que também forçamos um atrito?" O professor muito entusiasmado com a articulação do aluno confirmou que ele estava certo: "A teoria é a mesma, o método é que é diferente". Essa primeira parte teórica foi muito importante para o entendimento de que tecnologia é modificação. Será que nesse curso e com as discussões estabelecidas não estávamos diante de elementos que se relacionam com os interesses intelectuais do lazer?

Na segunda parte do curso, os professores mostraram uma figura com moedas de vários tamanhos e valores. E propuseram para os participantes criar um equipamento para separar as moedas pelo seu tamanho, ou seja, um separador de moedas. Neste momento os

professores pediram para que nos dividíssemos em grupos de 8 (ao todos éramos 40 participantes) componentes, sendo estes grupos mesclados por pais e alunos. A sala ficou um pouco apertada, mas conseguimos nos dividir. A partir desse momento os professores entregaram para cada grupo 5 palitos de espetinhos, 5 discos finos de isopor, tesoura, barbante cola e copos descartáveis.

Começamos então a pensar e discutir como criar esse equipamento. Meu grupo possuía 3 alunos e 5 pais. Com certeza perdemos um tempo muito grande neste momento, pois todos pensando ao mesmo tempo com ideias que nem sempre funcionavam na prática. Tínhamos todos os grupos apenas 40 minutos para pensar e executar aquela atividade. Nesse momento fiquei observando o comportamento dos alunos do meu grupo e dos outros também e surpreend*i-me* como eles envolvem-se nessas atividades e como "quebram a cabeça", pensando numa solução.

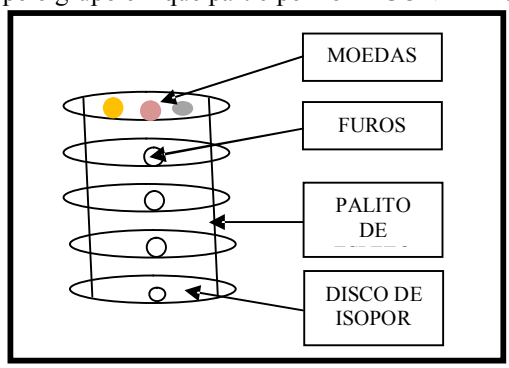
Ao mesmo tempo, tinham ideias diversas, discutiam, sorriam, brincavam, construíam, desconstruíam, num processo de reflexão-ação-reflexão. Após cada construção, os participantes se divertiam realizando os testes com as moedas de R$0,5, R$0,10, R$0,25, R$0,50 e R$1,0. O interessante é que ao mesmo tempo em que brincavam, tinham a responsabilidade de construir seu equipamento, levando em consideração o tempo que havia sido determinado.

O meu grupo pensou em várias ideias, algumas não exequíveis. Primeiro pensamos em usar os copos plásticos embaixo de cada furo do tamanho das moedas. Assim, ao jogarmos as moedas na base de isopor já furadas, elas cairiam em seus respectivos lugares. Não deu certo! Voltamos então a discutir sobre outras possibilidades... Os alunos colocavam a mão na massa para tentar outras possibilidades e, nesse processo de construção, de erros e acertos, precisamos de mais materiais, mais 5 discos de isopor. Naquele momento eu quis participar pouco na construção das ideias, pois o que eu queria mesmo era perceber a capacidade de articulação dos alunos, além de perceber como eles reagem a atividades programadas (em relação ao tempo de execução). Realmente eles sentem-se desafiados a construírem e, quando não conseguem, ficam chateados com eles mesmos, mas logo passa, pois querem entender onde eles erraram, o que fizeram para que não desse certo.

Finalmente o meu grupo pensou em pegar cada disco de isopor e fazer um furo correspondente ao tamanho das moedas, assim, ao juntarmos todos os isopores e jogando as modas nos buracos elas passariam para suas respectivas bases. Fizemos uma articulação na qual os isopores estavam um embaixo do outro, presos pelos palitos de espeto. No final, não tivemos muita eficiência, pois a proposta dos professores era jogar todas as moedas de uma só

vez, para que elas se separassem através dos furos correspondentes. No nosso equipamento, só conseguíamos jogar uma moeda por vez, pois só fizemos um furo em cada disco de isopor. Foi um trabalho manual que exigiu a manipulação de objetos para a construção do objetivo final. Além do trabalho manual, essa atividade exigiu muita reflexão na sua concepção e exercitamos nesse momento a nossa capacidade de discutir, elaborar, pensar, construir, desconstruir, reconstruir. (ver Figura 01).

Figura 01- Modelo do separador de moedas construído pelo grupo em que participei no III CONEXPE.



Fonte: Elaboração própria.

Mas valeu a tentativa! Entendemos onde erramos e se tivéssemos mais tempo, consertaríamos. Todos os equipamentos criados pelos grupos foram analisados pelos professores que apontaram imediatamente o porquê de não terem dado certo.

Dos 4 grupos que foram formados, apenas 1 não conseguiu confeccionar o equipamento, alegando que o grupo muito discutiu, mas não conseguiu encontrar uma opinião que pudesse pôr em prática. “Professor, perdemos muito tempo discutindo, cada um pensava de um jeito, e algumas ideias que executamos não deram certo.” (risos).

Os outros 3 grupos conseguiram confeccionar o equipamento, cada um utilizando sua lógica de raciocínio. Os professores pediram para que explicássemos qual foi a ideia para construção. Prontamente um aluno do meu grupo se ofereceu para explicar: “Deixa eu explicar, tá?” Achei interessante essa iniciativa, pois, como disse anteriormente, todos os alunos estavam bastante envolvidos.

Todos apresentaram a sua lógica e por incrível que pareça, ficaram todos parecidos. Esse movimento foi marcado por um intenso relacionamento face a face, configurando um convívio social entre pais e alunos, alunos e alunos, pais e pais, todos esses com os professores da escola. Enfim, será que temos aqui mais um aspecto considerado como interesse social do lazer?

Os professores apontaram os acertos e os erros, alertando que muitas vezes um engenheiro trabalha do jeito que trabalhamos na sala: num ambiente apertado, com barulho, com pouco tempo para execução, além de trabalhar para se usar a menor quantidade de materiais possíveis, ou seja, o desperdício não faz parte do universo de um engenheiro, tudo deve ser feito com o menor custo possível.

Os professores parabenizaram-nos, agradeceram a participação e encerraram o *workshop*. Todos os presentes aplaudiram espontaneamente numa demonstração de que gostaram de vivenciar aquela experiência. A direção da escola, que estava presente naquele momento, agradeceu nossa presença e pediu que nos encaminhasse para a sala ao lado para pegarmos o certificado do congresso.

Saímos enfileirados (por causa do espaço da porta) para pegarmos o certificado e até o local, os alunos ainda estavam conversando sobre seus erros e acertos na construção do separador de moedas: “Não rapaz, eu devia ter colocado o isopor menos inclinado! Diz um aluno. O outro responde: Não, tínhamos que ter fechado nas laterais, por isso que a moeda caiu! Outro completa: Ah! mais ficou legal, vai!”. Esse diálogo demonstra que foi realmente importante aquela atividade, pois conseguiu aguçar nos alunos a curiosidade, um dos elementos fundamentais para a construção de novos conhecimentos.

Fomos então pegar nosso certificado. No mesmo local onde fizemos nossa inscrição, havia 3 alunos sentados separadamente para fazer a entrega, em mesas divididas pelas letras do alfabeto. Ficamos organizados em fila, e lentamente os certificados foram sendo distribuídos. Aproximei-me da mesa onde correspondia a letra do meu nome e identifiquei-me. O meu certificado estava logo em cima de todos. Ela entregou-me e agradeceu minha participação no III CONEXPE.

APÊNDICE G - DIÁRIO DE CAMPO - 16 DE JULHO DE 2011
AULA DE CAMPO INTERDISCIPLINAR ENTRE CIÊNCIAS E GEOGRAFIA DA ESCOLA X (DUNAS DE ESTELA MARES, PARQUE DE PITUAÇU, LAGOA DO ABAETÉ, EXPOSIÇÃO FLORESTA BRASIL)

O objetivo desta aula de campo foi realizar uma ação interdisciplinar entre as áreas de Ciências e Geografia cujo tema principal era perceber e sentir alguns biomas brasileiros e características específicas do relevo presentes na cidade de Salvador-BA. A atividade foi marcada para ter início às 07:00h da manhã, saindo da escola. Eu cheguei às 06:50h e lá já estavam a maioria dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Como o ônibus ainda não havia chegado, os alunos e eu ficamos aguardando. Neste momento, percebi demonstrações de ansiedade nos alunos que caminhavam de um lado a outro, aguardando a chegada do transporte. Mas esta ansiedade estava acompanhada de uma euforia, alegria, conversas paralelas, músicas nos celulares, brincadeiras.

"O ônibus chegou!!!" Gritou um dos alunos. Naquele momento houve uma correria intensa para o portão da escola, na expectativa de confirmar a informação dada pelo colega. O que eles não contavam é que o porteiro da escola, vendo todo aquele entusiasmo e alvoroço fechou o portão. Mas isso tinha uma explicação: o transporte estacionou do outro lado da rua e foi preciso pedir a colaboração dos motoristas que trafegavam naquele local para que parassem e esperassem os alunos atravessarem.

Os vinte e um alunos entraram no ônibus educadamente e acomodaram-se em seus lugares. Nesse momento foi possível perceber os grupinhos e panelinhas que se formaram no fundo do transporte. Uma das professoras responsáveis pela atividade pediu silêncio e explicou mais uma vez o motivo daquele deslocamento. Pediu para que não esquecessem de colocar o cinto de segurança, apresentou a motorista, revelando seu nome e me apresentou como estudante da UFBA dizendo que eu iria participar junto com eles, pois tratava-se de uma pesquisa que contemplava atividades como esta. Todos foram bastante receptivos.

Saímos então em direção ao primeiro local indicado pela professora de Geografia – o Parque Metropolitano de Pituaçu. Durante o percurso as professoras não fizeram comentário algum, já os alunos cantavam e se divertiam contando piadas. Uns riam muito alto, outros mais comedidos, contudo pode-se perceber que a distração e o divertimento foram aspectos importantes a serem considerados. Fomos pela Avenida Paralela e paramos em frete a uma das entradas do parque. A professora então pediu para que todos descessem para que pudessem perceber o bioma da Mata Atlântica presente naquele local: "Percebem como a mata aqui é fechada? Um aluno perguntou: É por isso que o ar está mais úmido? Além da

arguição oral, a professora gesticulou, apontou para as árvores presentes naquele lugar, além de fazê-los perceber como o ar se encontrava úmido naquele espaço.

Os alunos mostraram-se interessados e muito questionadores quanto ao tema, alguns até pediram para apalpar aquelas árvores chegando muito próximos das mesmas. Outros ouviam atentamente o que foi dito. O que me chamou atenção foi a descontração e o relaxamento dos corpos naquela atividade, pois os alunos se encostavam uns aos outros, ficavam abraçados e isso não configurou em nenhum momento falta de atenção até mesmo distração.

Ficamos pouco tempo nesse local (aproximadamente uns 10 minutos) e retornamos ao ônibus para visitar o segundo ponto da atividade: as dunas de Estela Mares. Mais uma vez os alunos se mostraram bem à vontade realizando aquela atividade, e as músicas começaram a aparecer. Chegando nas dunas, todos descemos e após as professoras terem conversado com um dos representantes do local, seguimos em frente. Um guia do local nos guiou até um ponto alto das dunas e contou-nos um pouco daquele lugar. Os alunos seguiram uns atrás dos outros, mas não necessariamente em filas e não se aguentavam de vontade de pisar naquelas areias e chegar no ponto mais alto. Durante o caminho, as brincadeiras foram inevitáveis: era menino empurrando areia nos pés das meninas, e estas por sua vez, corriam, reclamavam, mas também sorriam.

A professora perguntou se eles tinham percebido alguma diferença entre a vegetação vista no parque de Pituaçu e a vegetação vista nas dunas. Os alunos responderam que sim, que naquele espaço a vegetação era rasteira e o ar estava mais seco, além de ventar mais por ser mais aberto. Percebi um orgulho muito grande da professora em perceber que os alunos estavam atentos e correspondendo ao objetivo proposto. Ela reforçou o que foi dito e falou que eles poderiam aproveitar aquele momento da forma que quisessem. Imediatamente os alunos começar a pegar nas areias, a correr e a fotografar aquele espaço. Durante um bom tempo, os alunos subiam em direção ao ponto mais alto e corriam descendo todos juntos. Eles aparentavam estar muito felizes vivendo aquela experiência que para todos era a primeira vez. Fiquei olhando aqueles meninos e meninas jogando-se na areia, brincando... em outras palavras, "vivendo" aquele momento. Será que assimilaram, apreenderam, aprenderam?

Estava um dia de sol muito intenso e por esse motivo, não demoramos muito, mas o suficiente para que os alunos ficassem cansados, com sede e com fome... Saímos então das dunas e fomos imediatamente para uma casa de apoio que pertence ao local. Lá encontramos bancos para descansar, água e frutas para merendar (tudo por conta do local). Ali, todos puderam satisfazer suas necessidades, conversaram, "bateram resenha" e não demorava muito

estávamos a caminho de mais uma descoberta. As professoras dividiram-se na frente e outra no final do grupo, para que não perdessem ninguém de vista, em alguns momentos elas solicitavam minha ajuda (só pra observar mesmo).

A cada saída e descida era realizada a contagem dos alunos. Chegamos então, na lagoa do Abaeté. Lá nos acomodamos à sombra de uma arvora e a professora de Geografia falou um pouco do tipo de bioma daquele lugar. Imediatamente fomos abordados por guias do local disponibilizando-se a revelar histórias e "causos" da lagoa. Os alunos observaram atentamente, mas ficam um pouco dispersos diante da lagoa. O que foi percebido é que eles queriam chegar até ela, tocá-la. Então, todos chegamos às margens da lagoa e eles puderam sentir a atmosfera daquele lugar. Tudo em volta da lagoa era motivo de "espanto", de questionamento. Às margens da lagoa a professora fez mais algumas arguições e por sugestão da guia do local que nos acompanhava, fomos conhecer a casa da música que fica no local.

Nesta casa estão algumas exposições imagéticas de comunidades da cidade de Salvador, além da réplica da fubica (mini trio) idealizada por Dodô e Osmar. Vi que todos ficaram encantados com a réplica, além de apreciarem as fotos do local. Tudo isso em meio a muita descontração, conversas, risos. No final, eles quiseram assinar o livro de registros para marcarem as suas presenças. Enquanto uns assinavam no livro, outros observavam uma aula de música para moradores daquela comunidade que estava acontecendo no passeio da casa ao ar livre. Muito legal! Exclamou um menino, aqui tá tendo aula de música! Falem baixo!. Fiquei me perguntando: será que eles atentaram para a importância daquele momento, de perceber a cultura vivenciada no cotidiano do tempo presente? Pra mim, foi uma experiência e tanto.

Depois deste passeio na lagoa, fomos para o último local previsto para visitação: A exposição Floresta Brasil no Shopping Barra. Como estávamos praticamente do outro lado da cidade, a professora fez um apanhado do que eles tinham visto nos espaços anteriores. Os alunos tiveram a oportunidade de expor suas ideias e suas preferências dos passeios, destacando o que mais gostou. Após essa intervenção, a professora voltou para o seu assento e os alunos começaram a cantar e brincar até chegar ao shopping. Chegamos? Perguntou uma menina. A professora respondeu que sim. Imediatamente todos levantaram de suas cadeiras querendo descer do ônibus o mais rápido possível. Esse comportamento foi observado em todos os lugares visitados, percebi muita curiosidade para conhecer os locais.

Ao entrar no shopping, os alunos ficaram encantados com o local da exposição: um quadrado todo fechado com plotagem de figuras da floresta, animais e árvores. Em frente à fila de espera para entrar no local, os alunos assistiram a um filme cujo teor pedagógico

versava sobre a preservação da natureza, mostrando também os animais que estão em extinção.

O grupo precisou se dividir em dois, por causa da capacidade de carga do local e eu só pude acompanhar o segundo grupo. A guia nos autorizou, e nós entramos para conhecer a primeira parte da exposição. Nessa parte, os alunos puderam conhecer a fauna e a flora que caracterizam a Mata Atlântica brasileira. A guia deixou-os bastante à vontade para realizar perguntas e tirar dúvidas. Os alunos olhavam tudo, tudo mesmo! Em alguns momentos nem prestavam atenção ao que era dito. Eles ficaram o tempo todo explorando o espaço, fotografando e pegando nos animais[23] que constavam no cenário. Até uma aranha era motivo de descoberta, de entusiasmo de espanto! Dentre os animais vistos estavam o bicho preguiça, cotia, tucano, macaco aranha, dentre outros.

Na segunda parte da exposição a vegetação já era outra. Estávamos todos agora num clima do cerrado. Partindo da mesma concepção pedagógica, foram expostos plantas e animais que habitam lugares como esses, além de estabelecer a diferença de clima entre os espaços. A guia tentava interagir com os alunos a todo o momento, perguntando o nome dos animais e plantas, quais deles já conheciam... Percebi que o encantamento impediu uma participação maior dos mesmos, pois, tinha muita coisa pra observar, réplicas de animais em todos os lugares...eram lobo guará, coelho, veado, tamanduá, tatu bola...

Os alunos mostraram-se o tempo todo, dispostos e inteiros naquele espaço. Não foi percebido tensão ou preocupação com qualquer coisa que seja. A ideia era descobrir o que mais ainda iam encontrar após cada porta que se abria. Em cada espaço específico a reação era de curiosidade e encantamento.

No quarto espaço, estava caracterizado e climatizado de acordo com o pantanal brasileiro. Este, de acordo com minha observação foi o local que mais levantou suspiro nos alunos. Aquele ambiente se diferenciava dos demais não só pelas características inerentes, mas principalmente porque apresentava um cheiro diferente do demais. Isso instigou ainda mais a curiosidade dos mesmos; parecia que eles estavam entrando e tendo acesso a um mundo diferente do nosso. Com essa experiência eles puderam perceber que o clima no pantanal é diferente, pois sentiram a sensação de estar naquele lugar e conhecer espécies de formiga, aranha, arara, macaco e felinos que habitam aquele lugar.

Por fim, chegamos no último espaço da exposição, na área do desmatamento. Neste espaço, os alunos puderam perceber através das imagens e dos jogos interativos, que se não

[23] Os animais não eram de verdade, mas o pelo de alguns e o couro de outros se aproximava da textura do real.

cuidarmos da nossa fauna e flora, tudo acabará. Tiveram acesso a informações de que o homem está desmatando a natureza e foram instigados a expressar a sua opinião a respeito. Foram colocados à disposição dos alunos, papel e caneta para que eles pudessem deixar um recado para o planeta. Eles poderiam escrever ou desenhar o que sentiram após uma "viagem" como essa pela floresta brasileira. Assim posto, imediatamente eles se sentaram e deram a sua colaboração para a construção de um mundo melhor. Após cada desenho ou frase, eles dobravam seus papéis e depositavam em duas cápsulas que estavam expostas com o seguinte enunciado: "Deixe aqui sua contribuição ecológica para o futuro". Depois dessa etapa, chega ao fim a exposição. Encontramo-nos com o primeiro grupo e fomos em direção à saída do shopping para pegar o ônibus e chegar na escola, que foi o nosso ponto de partida e nosso ponto de chegada.

Achei bem interessante o fato de nenhum (a) aluno (a) se negar a qualquer atividade proposta no decorrer do passeio. Isso induz-me a pensar que não estavam ali por obrigação, mas por opção? A vontade de estar e de participar desta aula-passeio em um sábado letivo foi mais um dos aspectos que devo chamar atenção nesse diário. Até porque a atividade estava prevista para terminar às 12h:00, e quando retornamos à escola estávamos próximos das 13h:00. Nenhum lamento por isso, muito pelo contrário, ao sair do shopping e adentrar no ônibus, a "cantoria" tomou conta do local. Quanta energia!!!

APÊNDICE H

Quadro 1- Atividades observadas durante o período da pesquisa.[24]

ANO	ATIVIDADES OBSERVADAS
2010	• **16/09**- Conversa com a coordenadora do Ensino Fundamental II para apresentação da proposta de pesquisa e conhecimento do entendimento da escola sobre a relação educação e lazer; • **18/10-** Visita para conhecimento do cotidiano da escola; • **08/11-** Visita para conhecimento do cotidiano da escola.
2011	• **11/06**- III Congresso da Escola X – organizado e apresentado pelos alunos do 6º e 7º anos do fundamental II, com o tema: Além dos olhares eletrônicos? • **16/07**- Visita ao Parque Metropolitano de Pituaçu; às dunas de Estela Mares; à lagoa do Abaeté e à Exposição Floresta Brasil no Shopping Barra – Aula de História e Geografia – 6º ano; • **06/10**- Forte Santo Antônio, SSA-BA – Aula de História e Geografia – 7º; • **21/10**- Visita a uma comunidade Quilombola, Simões Filho, BA – Aula de História e Geografia – 7º ano.
2012	• **14/04**- Visita à Ribeira/travessia Plataforma – interesse dos alunos após lerem o livro de Amyr Clink, onde se conta histórias de suas expedições em um veleiro – conhecimento de diferentes tipos de embarcações – Aula de Português – 6º ano; • **10/05**- Projeto de integração com todos os alunos da escola na fazenda Candeal, Conceição do Jacuípe - BA; • **04/10-** Entrevista com os professores mediadores da atividade na Escola pesquisada. • **09/10-** Entrevista com coordenadora do fundamenta II da Escola pesquisada. Entrega do CD com as fotos da Fazenda Candeal. • **20/11-** Realização do grupo focal com os alunos.
2013	• **03/05-** Entrevista com os professores mediadores da atividade na Escola pesquisada. • **10/05-** Entrevista com coordenadora do fundamenta II da Escola pesquisada. • **17/05-** Realização do grupo focal com os alunos.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

[24] Cabe esclarecer que existiram mais visitas para o conhecimento e vivência do cotidiano da escola como também existiram diálogos informais em todos os encontros com os alunos e professores, sendo estes contatos de grande importância para a pesquisa.

APÊNDICE I - DIÁRIO DE CAMPO- 10 DE MAIO DE 2012
VISITA DA ESCOLA X A FAZENDA CANDEAL (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE)

A atividade teve início às 07:30h da manhã com saída da escola. Foram num total de 34 alunos da escola pertencentes ao 6º, 7º, 8º e 9º anos. Acompanhados da professora de Português e da coordenadora do Ensino Fundamental II. O destino foi a fazenda Candeal que fica localizada na cidade de Conceição do Jacuípe, saindo de Salvador pela BR 324 em direção à Feira de Santana, a cidade está localizada logo após o município de Amélia Rodrigues. O objetivo foi proporcionar integração entre os alunos do Ensino Fundamental II da escola, em outros espaços de convivência.

Antes de sair a coordenadora conferiu os nomes dos alunos, verificou individualmente se todos haviam colocado os cintos de segurança e ratificou o motivo daquela viagem. Segunda a coordenadora, a viagem seria para a fazenda Candeal, localizada no município de Conceição do Jacuípe onde eles teriam um espaço para recreação e lazer. O objetivo era promover integração entre os alunos, proporcionando conhecimento e um relacionamento entre eles para que todos pudessem se conhecer. Os alunos gritaram demonstrando estarem alegres e perguntavam a maioria ao mesmo tempo: A1: "Pró, que horas vamos chegar lá?" A2: "Quanto tempo leva na estrada?" A3: "Vamos ter o que comer lá? E o que brincar?"

Para todas essas perguntas, pacientemente a coordenadora respondeu: "Vamos chegar por volta de umas 09:20h; leva maios ou menos umas 2 horas." Em relação à pergunta referente à comida a professora foi mais detalhista: "Olha, vocês pagaram pela viagem o valor de R$ 72,00 (setenta e dois reais). Nesse valor estão inclusos o traslado (ida e volta), um lanche ao chegarmos lá agora, o almoço, e um lanche ante de voltarmos para Salvador. Além disso, vocês podem fazer caminhadas, passear de charrete, passear a cavalo, praticar esportes como vôlei, futebol natação, brincar no balanço, tomar banho de bica... enfim, vocês poderão explorar todo o espaço da fazenda." Após sua fala, percebeu-se uma excitação dos alunos que sorriam e conversavam uns com os outros ao mesmo tempo. Não consegui identificar quais alunos falavam o quê. Mas percebi que em meio a tanta movimentação (corporal, gestual, afetiva) eles diziam: "Eu quero ir pra piscina!!!" Uma outra voz gritava: "Eu quero passear a cavalo!!!! – e eu de charrete!!!!"

Uma aluna demonstrou preocupação com o clima, pois, naquele dia, estava chovendo e perguntou A4: "Pró, se tiver chovendo, quando a gente chegar lá, a gente vai pra piscina?" A professora com um sorriso nos lábios respondeu: "Se tiver chovendo, não. Está fazendo frio." A4: "Ôôôô, pró..." A professora retrucou: "Vamos ver isso, quando chegarmos lá."

O motorista então perguntou: “Podemos ir?” “Sim!” Respondeu a coordenadora. Então, todos seguimos para o nosso destino. Como observado em outras visitas, os alunos começaram a cantar músicas do pagode baiano, de Gustavo Lima e Michel Teló. O aluno A15 como observado em outras ocasiões estava acompanhado do seu *micro system* que comumente leva nas atividades extraclasse. Do seu radinho saiam todos os tipos de música, *rock*, pagode, sertanejo, samba... O aparelho só era ligado quando os alunos cansavam de cantar e assim em meio a muitas conversas paralelas entre si, chegamos à fazenda por volta das 09:50h.

No percurso, os alunos demonstraram ansiedade e inquietude para chegar logo ao local de destino: A18: “Professora, fala muito tempo pra chegar?” A2: “Que demora!!!” A30: Já passamos pelos dois pedágios e não chega?” A coordenadora por sua vez respondeu: “Está chegando... está chegando...”

De repente o ônibus parou no acostamento da rodovia Salvador/Feira de Santana. Um silêncio pairou no ar... Nesse momento olhei para traz e percebi fisionomias assustadas como olhos arregalados, sobrancelhas suspensas, cabeças para fora da cadeira em direção ao corredor e para o lado em direção à janela. Todos haviam percebido que não havíamos chegado ainda à fazenda.

A coordenadora levantou-se e seguiu em direção ao motorista para averiguar o que havia acontecido. Após ela ter fechado a porta que separa o motorista dos passageiros a euforia tomou conta dos alunos e uma cascata de perguntas foi derramada para a professora que estavam com eles: A34: “O que aconteceu? O carro quebrou?” A12: “Acabou o combustível?” A29: “Furou o pneu?” Prontamente A27, aluno mais velho (9º ano) começou a dizer: “Pronto! Vamos ter que voltar! Acabou o passeio, tá chovendo demais... hahahahahahahaha.” Todos perceberam que ele estava falando de brincadeira e começaram a sorrir e a dizer: “A20, não me diga um negócio desse!!!”

Nesse momento, a coordenadora voltou e todos atentamente e fixamente olharam para a mesma. Ela informou a todos que o motorista percebeu que o motor do ônibus havia esquentado além do normal e seria necessário, caso o problema não fosse resolvido, esperar outro veículo que a empresa mandaria. Aguardado 15 minutos, o problema foi resolvido e seguimos viagem. Todos voltaram a cantar, conversar, contar piada...

Ao chegar ao local, fomos recebidos por Dona Amabília, proprietária do local, que estava a nossa espera. Os alunos desceram vagarosamente, porém, com olhares atentos direcionados aos diversos espaços do local. Num primeiro momento, percebeu-se um

exploração do espaço pelos alunos apenas com o olhar, com os gestos, apontando o que estavam vendo.

Nesse momento a coordenadora avisou ao alunos que um lanche os aguardava na área de alimentação da fazenda. A8 perguntou: "Pró, não tem lugar para colocar nossas mochilas não?" P: "Tem. Gente, me sigam que vamos colocar nossas coisas nos armários do banheiro." Todos seguiram a professora e se dirigiram aos banheiros masculino e feminino, separadamente. Após deixarem os seus pertences nos banheiros os alunos seguiram para o restaurante da fazenda. Lá estavam à disposição dos alunos sucos variados, pasteis de carne e frango, cachorro-quente, sanduíche, café com leite.

Os alunos organizaram-se em filas e tiveram autonomia para pegar o que quisessem, quantas vezes quisessem. No local havia bancos longos e mesas de madeira, o que permitiu que lanchassem em grupos escolhidos autonomamente. Os alunos permaneceram nesse local durante uns 40 minutos. Vale destacar que cada aluno se encarregou de jogar no lixo seus guardanapos e levar seu copo até a cantina.

Assim que os primeiros foram terminando a inquietude foi tomando conta dos alunos. Eles comentavam entre si os lugares que gostariam de estar, de brincar, de conhecer... os mais comentados foram passeio a cavalo, tomar banho de bica e tomar banho de piscina.

Com o tempo nublado e ventando frio, as professoras não liberaram a piscina para os alunos, temendo a possível chuva. Nesse momento os alunos puderam explorar diversos espaços da fazenda e dividiram-se entre campo de futebol, redes no coreto, parques de madeira, balanço na árvore, tirolesa de pneu, quadra de vôlei de areia..., enquanto outros alunos sentaram em baixo de árvores para conversar.

Os alunos interagiram entre si e, naqueles momentos, não se percebia distinção entre idades, sexos e principalmente anos de ensino. Percebeu-se relações de carinho, afeto e cuidado entre eles, principalmente com os alunos menores do 5º ano.

Após duas horas de brincadeiras, principalmente o vôlei, os alunos foram convidados a conhecer a trilha que os levariam a bica de água doce. Os alunos gritavam eufóricos para tal passeio. As professoras dividiram-se uma na frente e outra atrás da turma para que seguissem na trilha. No caminho A20 gritou: "Olha, uma arara!!!" Grande parte dos alunos pararam para olhar. Alguns gritavam "Cadê?", e A20 respondeu: "Está ali, embaixo daquela árvore, naquela cerca." Expressou-se também gestualmente.

No decorrer do caminho os alunos puderam ainda ver os patos, os avestruzes, as galinhas e os coelhos, até que avistaram um grande número de cabras que saíram correndo pelo espaço da fazenda. Foi uma gritaria e uma correria generalizada... Todos acharam que as

cabras correriam atrás deles. O funcionário da fazenda pediu que todos ficassem calmos pois se ficassem parados nada aconteceria. Os alunos, então, começaram a caminhar e, quando perceberam, estavam todos dividindo o espaço com os animais.

Seguimos então em direção à bica. Organizados em fila, devido a trilha ser muito estreita, os alunos seguiram passando por trechos esburacados, íngremes, descidas acentuadas... Foi uma verdadeira aventura! Os alunos mostravam-se cansados ao mesmo tempo em que se mostravam ansiosos pelo que estava por vir. A8: "Nossa! Tá demorando muito, pró!" A29: "Eu tô com sede!" A30: Nossa, minhas pernas estão começando a doer..." A27: "Eu só quero ver se essa caminhada vai valer a pena! Só quero ver essa bica!" A caminhada durou aproximadamente 30 minutos e, enfim, chegamos na tão desejada bica.

Os alunos saíram correndo em direção à bica, tirando as roupas e ficaram só com as sungas e biquínis. Como já estavam suados, adoraram ficar em baixo daquela água fria que descia da bica. De forma autônoma, os alunos organizaram-se entre eles para revezarem o banho. Ali eles fotografaram, pularam, gritaram, demonstrando corporalmente o quanto estavam gostando daquele lugar.

Após mais ou menos 35 minutos os alunos vestiram as roupas e retornaram para a fazenda por um caminho mais curto (5 minutos). Ao chegar na sede da fazenda os alunos foram direto para piscina onde pularam, conversaram, mergulharam, brincaram com espaguetes coloridos.

Por volta das 13:00h da tarde o almoço foi servido e os alunos seguiram em direção ao restaurante. No cardápio frango, carne, feijão, arroz, e 3 tipos de salada. Todos comeram e beberam e ansiosos queriam voltar para piscina. A14: "Pró, posso ir pra piscina?" P: "Agora, não. Espere descansar mais um pouco do almoço." Inquietos, os alunos foram para um quiosque onde brincaram de pimbolim, enquanto outros descansavam em sofás de madeira artesanais.

Após exatos 40 minutos do término do almoço os alunos foram para a piscina e os menores de 13 anos foram para outra piscina que tinha dois toboáguas. Como os toboáguas eram pequenos, só poderiam brincar crianças de até 12 anos de idade.

Nas duas piscinas, os alunos dividiram-se, e em cada uma ficou uma professora responsável por aquela turma. Os alunos ficaram na água até as 15:00h, quando tiveram que sair para se preparar para o retorno à cidade de Salvador. Os alunos saíram, tomaram banho, trocaram de roupa e foram para a casa do beiju para merendar e retornar. Lá foram servidos beiju com leite condensado, bolo de chocolate e refrigerante. Os alunos puderam repetir quantas vezes quiseram o lanche e, assim que todos terminaram, entraram no ônibus.

A coordenadora agradeceu à Dona Amabília, que nos levou até o ônibus e, então, seguimos viagem. Os alunos demonstraram certo cansaço, pois os corpos já se encontravam despojados nas cadeiras, encostados uns nos outros. As conversas e as músicas foram só inicialmente, pois depois de 40 minutos de viagem os alunos conversavam entre si, porém, bem baixo de forma que não conseguíamos escutar o conteúdo das conversas. Saímos da fazenda às 17:00h e chegamos à porta da Escola X às 19h:10 da noite. Lá os pais aguardavam seus filhos.

APÊNDICE J - Quadro 02 - MARCAS DE SENTIDO DA PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO FOCAL

TEMÁTICA	SUJEITOS DA PESQUISA			IMPRESSÕES DA PESQUISADORA
	COORDENADOR	PROFESSORAS A e B	ALUNOS	MARCAS DE SENTIDO
COMPREENSÃO DO LAZER	Existem duas formas de compreender lazer. Vai depender do objetivo: **se eu vejo que o lazer é visto como uma estratégia de demonstrar o conhecimento e o desenvolvimento de competências** eu vou ver que o lazer está focado no desenvolvimento de aprendizagem. Mas **se eu tenho um lazer trabalhando apenas a questão da socialização, só a questão de você estar mostrando a sua potencialidade corporal**, eu tenho um lazer focado apenas no lúdico.	**A:** Eu entendo lazer como uma atividade que envolve **prazer**, algo que eu me sinta bem em estar fazendo. **B:** Entendo o lazer como algo que me dar **prazer**, o que pode me fazer **desligar da formalidade**.	**A2(M):** Acho que lazer **é quando a gente fica fora do conteúdo.** Vai mais pra se divertir, integrar o grupo essas coisas... **A1(M):** Pra mim é aquele lugar que a gente se sente bem, né? Pode ser em casa, na rua, na escola. Justamente, ir para aulas de campo, eu estou me sentindo bem, porque é um lugar diferente, é outro espaço. Acho que todo espaço pode ser de lazer também.	Associação do lazer ao prazer, diversão. Entendimento do lazer como espaço diferente do espaço formal de ensino. Entendimento do lazer como espaço e tempo oposto das obrigações sociais. Entendimento do lazer como estratégia de ensino.
RELAÇÃO EDUCAÇÃO/ LAZER	A gente não pode perceber a educação formal como uma educação... É, puramente tradicional, puramente conceitual. **Se a gente pensa na educação formal, onde esta educação formal está focada no desenvolvimento completo e íntegro do aluno, aí a gente pode perceber que existe uma educação formal capaz de estar vinculada ao lazer.** Até porque a gente pode perceber que o lazer é uma estratégia de perceber outras potencialidades do aluno que ele	**A:** Eu acho essa relação complicada. Você pode fazer um lazer pensando no aluno, para um grupo específico e não para o grupo todo. É difícil, porque existem interesses diferentes entre os alunos. O que pode ser lazer para um pode não ser para outro. **B:** Compreendo como uma relação possível, mas nem sempre as duas coisas estão juntas. [...] Mas eu acho que essa relação também é	**A1(F):** Tem tudo a ver, porque você pode aprender, digamos que brincando entendeu? **A1(M):** É justamente aquele negócio, você não meio que brincando, mas se divertindo, gostando de aprender, é mais fácil de aprender do que a pessoa ir ditando o assunto. **A1(F):** Lazer, não só diversão. É aprendizagem também. **A1(M):** É a questão de você se	Alunos e coordenadora compreendem que o lazer contribui para o processo de aprendizagem. As professoras acreditam que nem sempre essa relação é possível.

APÊNDICE J - Quadro 02 - MARCAS DE SENTIDO DA PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO FOCAL

	não consegue colocar de uma forma tão formal, que é a parte escrita, né? [...] **Eu acredito que o lazer é uma estratégia de você potencializar o aprendizado, dentro de uma educação sistematizada, com objetivos claros, porque a gente também não pode utilizar o lazer como um faz de conta para um modismo de uma educação diferenciada** [...]. Então, o lazer tem que ser visto [...] dentro da organização curricular, dentro de uma proposta de conteúdo, dentro de um desejo do professor, dentro de uma proposta da escola. Tem que fazer parte do projeto político pedagógico.	decorrente da mediação do professor. Não consigo perceber o lazer numa atividade muito sistemática. As atividades precisam despertar o interesse e não serem encaradas como obrigação.	sentir bem não só com brincadeiras, com o assunto, colégio, vídeos, qualquer coisa..	
RELAÇÃO EDUCAÇÃO/ LAZER/CORPO	[...] Eu não consigo me perceber trabalhando numa escola onde as coisas sejam sempre fixas, né? Onde os alunos tenham que trabalhar apenas as questões conceituais. Porque, **a partir do momento em que ele está trabalhando apenas o conceito, ele está se descaracterizando de homem corpo.** Porque assim, **o homem que é corpo e que é mente, é o homem que precisa estar o tempo todo exercitando, testando, mobilizando,**	**A:** Relação da vivência. Como que o menino pode estar vivenciando aquilo e colocando em prática o conhecimento? O aluno fica mais próximo da realidade, porque, por mais que mostre a figura, ela não tem como fazer a representação, pois não tem como sentir o cheiro (como no bioma, por exemplo), a textura. [...] Percebo uma sensação de liberdade neles que não vejo em sala de aula. E olhe que não sou	**A1(F):** Na sala de aula a gente não se movimenta praticamente parecemos uns robôs. A gente fica o tempo todo sentado copiando o que a professora escreve no quadro. E a gente fazendo atividade dinâmica, não. Porque a gente fica andando, mexendo o corpo, fica vendo novos lugares, outras pessoas e aprende também. **A2(F):** [...] com os outros professores a gente não pode	Relação entre corpo e educação pouco considerada pelos professores. Não compreendem a importância da cultura corporal no processo de aprendizagem.

APÊNDICE J - Quadro 02 - MARCAS DE SENTIDO DA PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO FOCAL

	discutindo, elaborando outras estratégias, e tudo isso faz parte de um aprendizado. Então assim, **o lazer potencializa isso, você aprender de uma forma diferente,** reconhecendo os limites e também desenvolvendo as potencialidades.	uma professora rígida... Acredito em liberdade na sala de aula também e trabalho assim com eles no dia a dia. Mas a diferença é mesmo grande, no interesse, nas perguntas, nas relações, na postura corporal, no contato com o outro... A aprendizagem é mais significativa e mais prazerosa, digamos assim. **B:** Não sei lhe responder.	chegar perto da mesa, assim... o de projeto deixa a gente sentar em cima da mesa, até porque ele mesmo senta. Os outros são meio... chatos, meio...assim. Mas quando saem da sala de aula, muda. **A3(F):** Parece que a escola e a sala de aula são ambientes de trabalho mesmo! Que você tem que tá concentrado, você não pode se desvirtuar, nem se mexer. E quando você tá na rua, é uma lazer (risos).	
INTERDISCIPLI-NARIDADE	[...] então assim, se a professora de história vai fazer um trabalho de ir lá no Pelourinho e aí ela não observa **os aspectos econômicos**, ela não observa **as questões das pessoas que estão ali**, **a questão da arte, a questão das figuras geométricas que eu posso tá observando nos espaços** e se eu não permito isso ao aluno, vai tá fragmentado do mesmo jeito, né?	**A:** A maioria das atividades é interdisciplinar. Nessas aulas, as visitas buscam mostrar como as coisas são interrelacionadas. **B:** Acredito ser super importante. Primeiro, porque proporciona ao aluno aprender em outro espaço. Sair da sala de aula e conhecer outros lugares e acaba que é uma experiência enriquecedora, porque os alunos têm contato com outras pessoas e com outros meios. [...] nas atividades interdisciplinares ficam claras as interligações dos conteúdos.	**A3(M):** Sim. Ciências e artes, Ciências e Geografia. Ciências a parte dos seres vivos e Artes foi ter que retratar eles pintando. **A1(F):** História e Geografia teve também... que foi trabalhado o nordeste colonial e a gente estudava a parte geográfica e a parte histórica daqui da Bahia. **A1(M):** Teve também Ciências e Geografia também que foi justamente Ciências agente estudar a parte dos seres vivos e Geografia, o *habitat* deles. **A2(F):** O nosso foi só a de Português mesmo que era para	A interdisciplinaridade ocorre com apenas dois conteúdos de duas disciplinas por vez. Reconhecem que os alunos têm contato com outras pessoas e com outros meios.

APÊNDICE J - Quadro 02 - MARCAS DE SENTIDO DA PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO FOCAL

		Não só conteúdos curriculares, mas sim, da vida. Perceber como aspectos sociais, econômicos, culturais, ambientais, e tantos outros influenciam no nosso modo de ver a vida e na vida que levamos.	estudar sobre os barcos... É porque no livro de Amyr Klinc tinha lá os moldes dos barcos, tinha um barco lá bem parecido com o de Amyr Klinc pra gente conhecer por dentro, ter mais ou menos uma noção do que ele viveu...	
EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	[...] emancipar não é só quando você está crescendo sozinho, mas **emancipar é quando você cresce percebendo como você pode conviver com o outro**. [...] porque eu acho que emancipação é só quando você também proporciona algo para o outro, né? para o coletivo. [...] **a partir do momento que eu percebo que eu, enquanto cidadão posso estar trabalhando com uma diversidade de cidadãos, aí, sim, eu vou tá ressignificando a minha educação**. Eu vou tá mostrando que a educação pode ser emancipatória, pode ser uma educação transformadora [...].	**A:** Atividades de lazer contribuem para dar mais **autonomia** aos alunos, mais até do que na sala de aula, que existe um direcionamento maior do professor em relação às atividades desenvolvidas. Nas nossas aulas de campo existem atividades que eles precisam tomar iniciativas, porque eles estão expostos a situações pouco previsíveis, e nós deixamos que cada aluno, a seu modo, consiga se fazer presente na aula. E isso eu entendo como emancipação. **B:** Não sei dizer sobre esta relação.		Os professores não apresentaram uma ideia de emancipação clara. A coordenadora demonstrou compreender a emancipação como um constante aprender a conviver com os outros.
DESENVOLVI-MENTO HUMANO	[...] Então, quando ele está vivenciando, ele demonstra milhares de comportamento, né? **como é que ele se relaciona com o outro..., como é que ele se**	**A:** O lazer contribui para o desenvolvimento, porque oportuniza a vivência entre os pares e os não-pares. Os alunos ficam expostos a situações	**A4(F):** eu acho que eu mudo meu comportamento. Assim... fora eu me sinto mais... alegre, livre. Na sala de aula eu fico muito presa, calada.	Reconhecem mudanças significativas principalmente no comportamento (traquejo social) dos alunos.

APÊNDICE J - Quadro 02 - MARCAS DE SENTIDO DA PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO FOCAL

	relaciona num conflito..., como é que ele se relaciona em enfrentar um obstáculo..., como é que ele pode ir ou vir, quando ele está livre..., como é que ele precisa respeitar o outro..? Então, é um comportamento de formação. Então, aí, nesse comportamento, a gente percebe diversas coisas, né? **a relação que eu tenho com a regra, o respeito e o desrespeito aos combinados,** o comportamento varia muito, mas assim, o que a gente percebe é um comportamento de prazer e perpassa pelo afeto.	distintas e com diferentes pessoas. Tanto na relação com o outro e com o ambiente em que ele está inserido. O interessante é que eles desenvolvem outros tipos de comportamentos através da interação, adotam posturas diferentes em lugares diferentes, como por exemplo, num museu a postura é mais comedida. **B:** Não penso só na questão didática. Penso no comportamento deles nos espaços. Como se percebem visitando outra realidade. Na autonomia que eles desenvolvem para resolver pequenos problemas, de saber que ele precisa ajudar o colega e que em outros momentos ele precisa ser ajudado, de estar junto, de fazer silêncio... enfim, de perceber o momento de falar e de calar. [...] permite ao aluno momentos de reflexão, de se reconhecer em outros espaços e se mostrar de formas diferentes. Nesse caso, não precisa do professor para dizer isso ou aquilo... ele se avalia e avalia o outro também.	**A2(F):** Na sala de aula acaba o povo desobedecendo mais do que ao ar livre, ou numa atividade de lazer, né? Fazem a maior algazarra e fora a gente presta mais atenção em tudo. Se desenvolve mais, porque observamos comportamentos diferentes de todo mundo.	

APÊNDICE J - Quadro 02 - MARCAS DE SENTIDO DA PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO FOCAL

DIMENSÕES DO SUJEITO CONSIDERADAS	[...] tanto as conceituais quanto as comportamentais. (**cultural, intelectual, social, conceitual, corporal**).	**A:** Cultural, intelectual, social, afetiva. **B:** Cognitiva, cultural, social, afetiva, corporal.	**A2(F):** Eu acho que é no comportamento; no corpo; na aprendizagem e no social.	Percebi aprendizagens cognitivas, comportamentais, afetivas, corporais, sociocultural.