

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UMA REFLEXÃO SOBRE A ALEGRIA NOS ESPAÇOS-TEMPOS DA ESCOLA

Tomires Campos Lopes

Cuiabá//MT
2006

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

UMA REFLEXÃO SOBRE A ALEGRIA NOS ESPAÇOS-TEMPOS DA ESCOLA

Tomires Campos Lopes

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da UFMT, como requisito para obtenção do título de mestre em educação. Orientação: Professor Doutor Cleomar Ferreira Gomes.

Cuiabá, / MT
2006

L 864u LOPES, Tomires Campos

Uma reflexão sobre a alegria nos espaços-tempos da escola / Tomires Campos Lopes. - - Cuiabá: UFMT/IE, 2006.
109 p. il. Color.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da UFMT, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação. Orientação: Professor Doutor Cleomar Ferreira Gomes.

Índi
ce
para
catá
logo
siste
máti
co

1. A

- legria
- 2. Educação Física
- 3. Escola
- 4. Pesquisa qualitativa

“Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

Paulo Freire.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

À minha mãe (*in memorian*), uma alegre professora que, já em seu tempo e em sua simplicidade em ensinar, me fez admirar e reconhecer que existe uma alegria necessária no papel de professor, fazendo-me assim optar por ser este professor alegre que julgo ser;

À minha adorável esposa Elianete, pelo carinho e amor, que me dedicou durante toda essa nossa vida juntos, mostrando-se uma amiga paciente e esperançosa e, que agora, busca também, talvez se espelhando em meu trabalho, ser professora de Educação Física, que espero encaminhe-se pela trilha da alegria;

E aos meus filhos, Daniel e Thamires, na esperança que encontrem em suas vidas escolas, professores, aulas e experiências alegres, que não os permitam desviar deste seu jeito gostoso, alegre e necessário da infância que ora se encontram.

E, como não podia deixar de ser, aos meus alunos, crianças do Ensino Fundamental, que suscitaram a presente investigação e, aos meus alunos de graduação, futuros professores, para que anseiem por uma pedagogia pautada na alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o esforço, a paciência e o carinho com que o amigo Dr. Cleomar se dedicou a mim, na tentativa de uma transformação que me fizesse ver o que antes não conseguia e das palavras certas nas vezes em que me mostrei de forma errada. E ao Programa de Mestrado em Educação, PPGE, 2006, da UFMT por me abrir as portas para a pesquisa, neste que é um dos raros espaços para a racionalidade no estado de Mato Grosso.

LOPES, Tomires Campos. Uma reflexão sobre a alegria nos espaços-tempos da escola. Cuiabá/MT – UFMT – Mestrado em Educação, PPGE, 2006.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a presença da alegria na escola. Para tanto, elegi os espaços-tempos escolar como a entrada, o recreio e as aulas de Educação Física. Foi investigado outros aspectos relacionados a alegria como a percepção que alunos, professores e gestores têm a respeito da alegria, como ela se manifesta, como se caracteriza e se eles a percebem dentro da escola. Servem de sustentação teórica aos trabalhos de Snyders que trata da alegria, o que vem a constituir o pano de fundo deste trabalho e aqueles que discutem temas relacionados como Gomes, Château, Kishimoto; os autores que discutem os fenômenos do jogo, do brinquedo, da ludicidade, do brincar como Huizinga, Gomes; alguns dos teóricos da Educação Física como Castellani, Santin, Freire, Darido; os teóricos que tratam do prazer, como Mihaly e Lowen; e alguns autores que tratam da pesquisa qualitativa como Bogdan, Bicudo, Ludke & André. A metodologia utilizada foi a do método qualitativo descritivo. Serviram como sujeitos vinte crianças, sendo dez de cada sexo, um diretor e duas supervisoras e, ainda, cinco professores de uma escola de Cuiabá. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação, as entrevistas e as imagens. Os resultados evidenciaram uma predominância da alegria em espaços-tempos: nas aulas de Educação Física, seguida do recreio, da entrada e por último a saída da escola. A escola se rende à alegria, por muitas vezes. Esta alegria não interessa unicamente às crianças, mas também aos professores e a equipe técnica. O recreio mostra uma diversidade de formas de alegria. Já nas aulas a aula, a alegria se mostrou como presente nas atividades contidas nos planejamentos dos professores. Para as disciplinas, existe um paradigma instalado de que algumas são por natureza alegres, entretanto, esta ilusão se desfez nesta pesquisa. A pesquisa revelou que os alunos se sentem bem estando na escola, não se sentindo ali aprisionados. Uma conclusão referente à Educação Física, é a de que a alegria se faz presente, porém em atividades distintas para cada sujeito. E que não é somente para aquelas ligadas ao “jogo. Ficou também claro que as condições objetivas de trabalho, se faz carente para que os professores desenvolvam os seus ofícios a contento.

PALAVRAS-CHAVE: Alegria, Educação Física, Escola, Pesquisa qualitativa.

LOPES, Tomires Campos. A reflection on the joy in the space-times of the school. Cuiabá/MT - UFMT - Mestrado in Education, PPGE, 2006.

ABSTRAT

The present research investigates the presence of the joy in the school. For in such a way, I chose the space-times pertaining to school as the entrance, the recreation and the lessons of Physical Education. The joy was investigated other related aspects as the perception that pupils, professors and managers have regarding the joy, as it if manifest, as it is characterized and if they inside perceive it of the school. They serve of theoretical sustentation to the works of Snyders that deals with the joy, what it comes to constitute the deep cloth of of this work and those that argue related subjects as Gomes, Château, Kishimoto; the authors who argue the phenomena of the game, the toy, the ludicidade, playing as Huizinga, Gomes; some of the theoreticians of the Physical Education as Castellani, Santin, Freire, Darido; the theoreticians who deal with the pleasure, as Mihaly and Lowen; e some authors who deal with the qualitative research as Bogdan, Bicudo, Ludke & Andres. The used methodology was of the descriptive qualitative method. Twenty children, being ten of each sex, a director and two supervisors and, still, five professors of a school of Cuiabá had served as citizens. The instruments of collection of data had been the comment, the interviews and the images. The results had evidenced a predominance of the joy in space-times: in the lessons of Physical Education, followed of the recreation, the entrance and finally the exit of the school. The school if relieves to the joy, for many times. This joy does not interest solely the children, but also the professors and the team technique. The recreation shows a diversity of joy forms. Already in the lessons the lesson, the joy if showed as present in the activities contained in the planejamentos of the professors. For you discipline them, exists an installed paradigm of that some are for nature glad, however, this illusion if it undid in this research. The research disclosed that the pupils if feel in the school welfare, if not feeling there imprisoned. A referring conclusion to the Physical Education, is of that the joy if makes gift, however in distinct activities for each citizen. E that is not only for those on ones to the "game. It was also clearly that the objective conditions of work, if make devoid so that the professors develop its crafts content it.

KEY-WORDS: Joy, Physical Education, School, qualitative Research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 FAMILIARIZANDO COM A TEMÁTICA	12
1.1 Alegria	12
1.1.1 Entrando na escola, um rito perverso	13
1.1.2 Afinal, o que é alegria?	17
1.1.3 Quais as características da alegria?	19
1.2 Ludicidade	21
1.3 Brinquedo e Brincadeira	24
1.4 Brincar	26
1.5 O Jogo	29
1.6 Cultura Lúdica	33
1.7 Prazer	35
2 EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESPAÇO DA ALEGRIA?	39
2.1 O passado da Educação Física: alegrias ausentes	39
2.2 Inovando e se aproximando da alegria	41
2.3 A não-alegria da legitimação e os des-caminhos percorridos pelos professores	43
2.4 Novas abordagens e tendências: aproximações de vez da alegria na Escola	44
2.5 Novos Cursos: novos olhares sobre a alegria	45

3 CAPÍTULO METODOLÓGICO 48

3.1	A escola	53
3.2	A quadra	55

4 A CHEGADA À ESCOLA: O ENCONTRO COM A ALEGRIA 57

4.1	O recreio	61
4.2	A saída da escola: de volta a alegria?	65
4.3	As aulas de Educação Física: um espaço por excelência da alegria?	67
4.3.1	As vinhetas e fotos, o que mostram sobre a Educação Física?	68

4.3.2	O que os alunos falam a respeito das alegrias nas aulas de Educação Física.	82
4.4	OUTROS ASPECTOS	86
4.4.1	O que é alegria para os entrevistados	86
4.4.2	Como os alunos, professores e gestores percebem a alegria em outras pessoas.	88
4.4.3	A presença da alegria: um olhar-se no espelho	90
4.4.5	As não-alegrias vividas na escola por alunos, professores e gestores	93
4.4.6	As disciplinas da escola: alegrias e não-alegrias	98
4.4.7	As percepções dos professores sobre as alegrias e não-alegrias	100
4.4.8	As mudanças necessárias apontadas pelos professores para que a alegria se faça permanente na escola	104

5 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** **106**

6 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO 108

INTRODUÇÃO

Durante toda a minha vida acadêmica e profissional, estive muito ligado à prática de atividades físicas e muito do conhecimento adquirido a esse respeito se deu nas aulas de Educação Física, seja como atleta, professor ou treinador. Mesmo não sendo um grande atleta, se compararmos com os padrões do que se convencionou como tal, eu sentia na verdade um grande prazer nas modalidades que praticava. Era na verdade um misto de euforia, de êxtase, de torpor enfim que se define em uma palavra: a alegria.

Eu era um atleta que disputava competições em nível escolar, isso durante a minha fase de estudante do ensino fundamental, porque mesmo depois na faculdade de Educação Física ainda pratiquei algumas modalidades e também lá a alegria também se fazia presente.

Na condição de professor, busquei também uma maior relação daquilo que antes sentia com aquilo que deveria ensinar. Eu acreditava que a alegria por mim sentida durante as atividades praticadas, também deveria ser a mesma que devia transmitir para os meus alunos e era isso que eu imaginava estar de fato acontecendo.

Era essa a minha visão apenas de atleta praticante e de professor, sem nem uma comprovação aprofundada que confirmasse esta minha, até então, certeza. Foi assim até a minha entrada no Programa de Mestrado em Educação da UFMT em dois mil e quatro. O próprio processo de seleção já me colocou na posição de dúvida quanto às minhas convicções. Pois para tal eu deveria apresentar um projeto de investigação que fizesse uma relação com minha prática. Dessa forma pensei em duvidar exatamente da minha própria certeza, ou seja, será que a mesma alegria que sinto é a mesma que as pessoas, meus alunos, também sentem?

Durante o Programa de Mestrado, cada vez mais as minhas certezas diminuía e as dúvidas aumentavam, pois as luzes adquiridas neste período me faziam ver a grande escuridão em que me encontrava e também as que ainda encontrarei. Os teóricos que visitei juntamente com a ajuda de meu orientador me colocaram ainda mais na posição de não apenas acreditar em questões que a princípio me parecem óbvias, certas e líquidas.

Também me deram um mínimo de condições e instrumentos para com eles me fortalecer de que nem tudo é de fato uma certeza permanente e sim certeza do momento ou a certeza de apenas “um prisma” do mesmo objeto que não necessariamente precisa ser dos outros.

Foi assim que ingressei no campo da pesquisa, me considerando agora não ainda um grande pesquisador, mas um ingressante no mundo das dúvidas e da busca de entendimento e possíveis soluções para elas e nessa condição de pesquisador, tomei partido para a forma de pesquisa do tipo qualitativa descritiva. Para pesquisar um dos elementos da ludicidade, a alegria especificamente que, como já disse me parecia garantido durante as aulas de Educação Física.

Entretanto, durante a própria pesquisa, houve a interveniência dos sujeitos que apontaram em suas entrevistas outros espaços-tempos da escola, ainda as contribuições recebidas durante os encontros das disciplinas do Programa de Mestrado do Instituto de Educação da UFMT, cujos professores e colegas me indicaram a necessidade de observar também estes outros *lócus* dentro do mesmo “campo”, a “Escola Mariana”.

Tinha então uma questão a ser resolvida e que me norteou durante a pesquisa, a de que em que momentos na escola a alegria está presente na escola? Seria nas aulas de Educação Física? Não estaria também em outros espaços-tempo-escolares?

Foi então que com o objetivo principal de conhecer como os sujeitos por mim escolhidos percebem a alegria ou não-alegria para si ou para os outros nestes espaços-tempos da escola, como as aulas de Educação Física, as atividades próprias do cotidiano escolar, seja a chegada, saída, recreios, as festas, as olimpíadas, as provas e mesmo situações esporádicas como as broncas.

Obviamente que “o campo” de pesquisa não poderia ser o mesmo da escola onde eu trabalhava, pois a minha própria presença poderia induzir a pesquisa a erros e não ver aquilo que poderia ser óbvio ou mesmo influenciar nas respostas das pessoas ou ainda não ser de fato criterioso em determinados pontos. Daí a necessidade de se procurar uma outra escola que fosse ministrada a aula de Educação Física por um profissional desta disciplina.

Seguindo estas diretrizes, me dispus a pesquisar em outro local: a Escola Estadual Mariana Luísa Moreira no Bairro Tijucal, que por muitos é chamada apenas de “Mariana” ou “Escola Mariana”, diminuição de nome carinhosa que em determinados momentos utilizarei também neste trabalho. Desta forma, também optei pela investigação que se inscreve no campo de pesquisa do tipo qualitativo descritiva.

As bases teóricas que dão sustentação a este trabalho e com os conhecimentos dos quais fui a campo foram tanto adquiridos no Programa de Mestrado, no que diz respeito àquelas da pesquisa, da sua forma, o estofamento de fato, como as adquiridas durante o grupo de pesquisa em Educação Física dirigido por meu orientador no qual faço parte, além das leituras necessárias para o exercício da profissão.

Os autores principais que dão o direcionamento principal são Snyders que trata da questão da alegria que constitui o pano de fundo deste trabalho e aqueles que discutem temas relacionados a ela como a própria escola, os alunos e seus comportamentos como Château, Kishimoto; os autores que discutem os fenômenos do jogo, do brinquedo, da ludicidade, do brincar como Huizinga, Gomes, Elkonin, Freire, Maturana e Marcellino; alguns dos teóricos da Educação Física como Castellani, Santin, Freire, Darido, Soares, Borges e Beltrami; os teóricos que tratam do prazer, como Mihaly e Lowen; e alguns autores que tratam da pesquisa qualitativa como Ginzburg, Bogdan, Bicudo, Ludke & André e Garnica;

Nesta perspectiva, foram selecionadas vinte crianças, sendo dez de cada sexo, a partir de observações iniciais realizadas nas aulas de Educação Física. Também foram entrevistados o diretor e as supervisoras e, ainda, cinco professores, cujos nomes ou disciplinas foram mencionados pelas crianças em suas entrevistas. Estas entrevistas foram feitas a partir de um roteiro com perguntas semi-estruturadas e realizadas nas dependências da própria escola e suas respostas foram armazenadas em um gravador manual.

Serviram também como instrumentos de coleta de dados, o caderno de campo onde eram anotadas as situações ocorridas durante as visitas e que a partir delas surgiram as vinhetas apresentadas no decorrer do capítulo de análise e discussão dos dados, e ainda uma máquina fotográfica digital cujas fotos ilustram este trabalho e são também objetos de análise e interpretação.

Assim é que me propus pesquisar, buscando respostas “às minhas” indagações, para desvelar quais as alegrias presentes na escola e depois relatá-las aqui, pensando estar contribuindo com outras pessoas no sentido de alertar para os significados que a alegria toma dentro da escola e para retomá-la, ou refazê-la de vez, como é o meu caso, que agora acredito, nunca mais a alegria terá a mesma conotação de antes.

O trabalho está organizado em cinco partes, uma chamada de Familiarizando com a temática, onde eu procuro fundamentar meu pensamento para aquilo que considero para a pesquisa o “chão onde pisarei”. Mostro os autores com quem procurei dialogar, acreditar, duvidar, aprender enfim, para empreender a busca do objeto pesquisado.

Mostro na seqüência um capítulo dedicado à disciplina Educação Física, um pouco do histórico desta disciplina e sua relação com a alegria. Na terceira parte, mostro no que chamo de capítulo metodológico, a pesquisa de fato. Ali apresento os processos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho, como as características da pesquisa, métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dado, os sujeitos, o *lócus* e o “campo” de observação, além de definir os modos de interpretação.

Em seguida, discuto no capítulo “A chegada à escola: o encontro com a alegria”, os dados coletado e por último, apresento as considerações finais, que é onde analiso o caminho percorrido e as conclusões a que cheguei.

As conclusões que foram feitas aqui se circunscrevem àquela realidade específica da “Escola Mariana”, pode até serem parecidas em determinados pontos, entretanto há de se levar em conta as especificidades daquela localidade, que de forma alguma não se repetem em nenhum outro lugar do mundo. Como afirma Bogdan (1994)¹: “alguns investigadores qualitativos não pensam na questão da generalização, em termos convencionais. Estão mais interessados em estabelecer afirmações universais sobre processos sociais gerais do que considerações relativas aos pontos comuns de contextos semelhantes como turmas” (p.66). Portanto, não penso em formular respostas às situações que acontecem em outros espaços, mas segundo Gomes (2001)², citando Robert Stake, o leitor pode, todavia, fazer “generalizações naturalistas”: ao acompanhar o pesquisador nas experiências aqui relatadas, vindo a concluir que o estudo seria — não seria ou seria em parte — aplicável à sua situação experiencial de leitor ou usuário.

Também tenho claro que ainda permanecem lacunas a serem pesquisadas dentro desta temática, mesmo porque não era de minha pretensão esgotá-lo uma vez que se assim o imaginasse iria contra a própria natureza da ciência a de que nada é eterno, pronto ou acabado.

¹ Bogdan, Robert e Biklen, Sari. Investigação qualitativa em educa o. Porto Editora, 1994.

² Gomes, Cleomar Ferreira. Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade. São Paulo: USP – FEUSP, 2001.

1 FAMILIARIZANDO COM A TEMÁTICA

1.1 ALEGRIA

O conceito de alegria que agora apresentarei servirá de fio condutor das discussões que apontarei neste capítulo teórico e também como objeto principal das análises e discussões dos dados.

Penso que qualquer pesquisador para tratar de um tema cujo objeto central seja alegria, precisa para tanto, sentir-se também alegre para que possa colher deste trabalho um mínimo de prazer e, obviamente, alegria. E é assim que me encontro ao apresentar esta pesquisa, mesmo sabendo das dificuldades e dos cuidados que precisa-se tomar em respeito com às normas e ao tipo da pesquisa empreendida.

Ao tratar do assunto Alegria na escola, precisarei discutir algumas questões a respeito do tema, particularmente a alegria situada na escola, uma vez que esta pesquisa se dá no interior de uma. Neste sentido me apoiarei principalmente nas idéias de Snyders (1993)³ que discute o tema da alegria na escola baseando-se em textos literários: romances, poemas, biografias e autobiografias e diários íntimos onde os autores falam das alegrias ou não-alegrias que sentiram na escola.

Para esse autor, a escola não é um lugar onde a alegria é utópica, “ela já contém elementos válidos da alegria, embora não esteja entre seus objetivos principais”. Revelando, portanto, no seu entender, que a escola elege questões mais relacionadas à cognição. Esta eleição define os caminhos em que alunos e professores passam a percorrer e que muitas vezes favorecem o embate e o descontentamento.

³ Snyders, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. p. 12.

O autor nos mostra que na maioria dos casos, alunos e professores quando estão na escola, não vêem a hora de as aulas terminarem para “ambos possam se livrar um do outro e daquele ambiente árido e impessoal”. Esta é também a opinião de Paulo Freire que ao prefaciar Snyders, declara a necessidade de a escola retomar a “alegria de viver”, que para ele, é necessária e possível.

Para Snyders (1993)⁴:

A escola é um ambiente distante da realidade dos atores que dela dependem. Muitos esperam e se resignam à monotonia da escola à espera que um dia suas vidas mudem como o prometido pelas ideologias pregadas ano após ano, ao longo da vida escolar, como a possibilidade de ascender à prosperidade.

Assim, os comportamentos comuns no ambiente de convivência extra-escolar devem ser anulados para apropriarem-se de outros diferentes: os comportamentos da cultura pregado e disseminado principalmente pela escola. Ali toda a alegria e atitudes devem ser momentaneamente escondidas, recolhidas para serem utilizados posteriormente, quando for tocado o sino de ir para casa.

Esta mesma perspectiva é corroborada por Santin (1994)⁵, quando afirma que: “[...] desde que a racionalidade tornou-se a única maneira respeitada das manifestações do homem, o brinquedo foi banido para os espaços periféricos da existência humana”. O termo brinquedo não diz respeito, neste caso, somente ao objeto com o qual se brinca, mas também a manifestação da brincadeira exercida, a partir do brinquedo ou mesmo sem ele.

1.1.1 Entrando na escola, um rito perverso

Todo o período da criança antes do contato com a escola, é repleto de novidades, curiosidades, movimentações, indagações, sons e cores e muita impetuosidade e imprevisibilidade. Quando esta criança se encaminha pela primeira vez para a escola, ela vive uma série de sentimentos que vão desde uma euforia e expectativa até o medo e a incerteza. Quando ele faz o caminho percorrido muitas vezes com seus amigos, de sua casa até a escola, o faz com posturas de liberdade, de espontaneidade enfim, como é de praxe nesta fase da vida.

Uma vez na escola, as posturas, falas, gestos, movimentos, vozerio do caminho até a escola, devem ser modificados ou mesmo anulados a partir da entrada na escola e daí até a sala de aula. Agora, é preciso vestir a indumentária própria da preparação para aquisição da

⁴ Id. Ibidem. p. 48.

⁵ Id. Op. cit. p. 12

cultura no que diz respeito ao aluno e, de transmissão desta cultura, por parte professor.⁶ Observa-se que ambos os atores da escola se modificam, se transformam a partir de sua entrada na escola. Nesta linha de raciocínio, Gomes (2005)⁷ escreveu que utilizando-se os termos *alunizar e alumiar* emprestados de Teixeira e Lima e Gomes, para expressar que as crianças:

Quando pisam no terreno da escola, algumas passam, muito antes por uma toalete em sua própria família, a primeira agência formadora. São, por exemplo, ensinadas a tomar cuidado ao chupar uma fruta para não sujar a roupa, a evitar certos modos que seriam abomináveis pela cultura do adulto. Ainda em casa são levadas a viver o rito da toilletização exacerbada.

Há neste rito uma reorganização da vida da criança, uma transferência da alegria de ser criança para entrar no mundo da escolarização, a sua ludicidade fica transferida para “o depois da aula”. Esta será a nova forma de ser e de receber a criança, bem como a forma de conduzi-lo nas rotinas diárias ano após ano, toda a sua história e seus rituais específicos de sua idade deixarão de existir.

No que diz respeito às condições estruturais da escola, Snyders (1993) nos aponta que embora sem os castigos e sisudez de outrora, ele atualmente não apresenta uma imagem melhor em relação à alegria daquela de nossos antepassados, sendo lastimáveis as condições em que se encontram desde a superlotação, locais inadequados, cansaço e angústias, preocupações que dizem respeito principalmente quanto à sua sobrevivência. Bem como reafirma Gomes (2005)⁸ “o riso cede lugar ao siso, o dinâmico cede lugar ao vácuo, a diversidade de cores cede lugar ao monocromático do branco dos muros e paredes, o círculo de ajuntamentos cede lugar à posição solitária e retilínea de sua carteira na sala de aula”.

Sobre esta temática Snyders (1993)⁹ também escreveu que “O progresso cultural, de fato, minou certas alegrias simples e em seu lugar fez nascer angústias”. Este entediamento é para o autor um indício de que os atores esperam algo muito diferente da escola. Em nosso caso, e imagino de todos, esta percepção é clara.

No caso dos professores, é possível vermos nas escolas um misto de inquietação por parte de um grupo engajado, e é a este grupo que as atenções devem ser destinadas mais fortemente, pois é ele que certamente resgatará o segundo, e um comodismo por parte de

⁶ A este respeito, o da higienização, indico o artigo Brinco, logo existo: reflexões sobre o papel da ludicidade na educação escolar. UNEMAT, Revista da Educação, 2006.

⁷ Id. Ibidem. p. 04.

⁸ Id. Op. cit. p. 05.

⁹ Id. Ibidem. p. 47.

outro que fazem da escola um “bico”, talvez pela pouca definição que se dá processualmente a estas mesmas questões. Este segundo, faz parte daqueles que Snyders aponta como:

[...] educadores que deixaram pouco a pouco seu entusiasmo atenuar-se, pois é humanamente difícil manter o ardor ao longo de tantos anos, de tantas repetições – e após tanta recusa. Muitos nem querem mais saber que seu ofício é profissão de entusiasmo, além disso, o ambiente social deveria oferecer uma sustentação muito maior”. (p.168)

Assim como já disse, uma educação que promova a alegria se preocuparia também com este grupo no sentido de recuperar primeiramente, a sua alegria em ensinar, que obviamente passaria por toda a questão estrutural da profissão, o que o autor chama de ambiente social, que pressupõe as condições objetivas de trabalho. Além disso, não desprezaria os ainda entusiasmados com seu trabalho para que se envolvam ainda mais, elevando as perspectivas de uma alegria em ensinar e aprender.

É preciso observar então os casos das políticas educacionais que pouco levam em conta aqueles que de fato a implementam. Sendo os professores e gestores, na maior parte das vezes, desconhecedores dos motivos que levaram a tais adoções, ou mesmo desconhecedores completamente da sua concepção. Neste sentido, de nada terão validades novas propostas, sejam em nível de estruturação, sejam em nível de reformulação curricular ou coisa do gênero, pois não receberão a devida receptividade por parte dos parceiros da escola e serão, portanto, refutados ou mesmo descartados, não alcançando os objetivos a que foram propostos, como afirma Perdigão (2002)¹⁰: “Nenhum resultado de pesquisa sobre aprendizagem que seja divergente das concepções do professor poderão ser úteis (com as perspectivas que foram produzidas) para o professor. Assim, os conhecimentos produzidos têm tido pouco impacto nas escolas”.

Desta forma, o trabalho na escola pode caminhar para um distanciamento de uma realidade que se paute na alegria, levando-se em conta um possível endurecimento dos professores que se vêem longe das tomadas de decisões. E nessa tomada de posição pode transmitir direta ou indiretamente seus comportamentos para o cotidiano da sala de aula, e este processo perdurando, traz consigo perdas que influencia possivelmente no trabalho final com os alunos.

Para os alunos, embora, mesmo reconhecendo que seja necessária a perda momentânea da alegria para a aquisição da cultura e ascensão a um futuro melhor, eles

¹⁰ Perdigão, Ana Luiza Rocha Vieira. Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino. In Misukami e Reali: Formação de professores, práticas pedagógicas e escola, São Carlos, EDUFSCAR, 2002.

¹⁰ Id. Ibidem. p. 29.

acreditam (ou desejam) que é também papel da escola assegurar suas alegrias durante os anos em que se encontram no processo de escolaridade, sendo esta alegria a mesma do prazer que se deve ter ao conquistar os elementos da cultura.

Não se trata de “canalizar as energias”, um termo comum entre os que levam a criança às atividades físicas, simplesmente para induzi-la à tão conhecida “queima de energia”, mas fazer com que o aluno sinta prazer em aprender, sinta-se feliz em descobrir-se capaz de absorver conceitos que o coloque como detentor dos saberes da cultura. A este respeito me parece que a Educação Física ocupa um lugar privilegiado na escola.

Em relação à necessidade de se adequar às alegrias da infância, Snyders (1993)¹¹ assim se pronuncia: “Eu gostaria de uma escola, onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades”.

Evidentemente que ao tratar das alegrias de cada idade, Snyders não o faz levando-se em conta as algazaras e frivolidades do dia-a-dia, quando se pensa apenas nas questões dos prazeres fáceis e momentâneos. O autor mostra que a “alegria responsável” seja alcançada na lida diária com as lições e trabalhos imediatos.

É preciso que o envolvimento com o estudo nesta fase da vida, se faça de modo a ter significado aqui e agora e que não seja um prazer dirigido a um futuro ao qual se julgue certo, sendo que só ao cabo das tarefas, seja alcançada a alegria de se ter concluído, de compreender, de se comover por ser conhecedor de algo novo.

É, pois importante não somente prometer o futuro como uma meta onde a alegria se encontra e, que o trabalho do agora seja necessariamente penoso, justificando a ausência da alegria presente para alcançar a alegria do futuro. Isto negligencia o hoje e talvez justifique o abandono dos estudos por parte de alguns alunos, buscando em outros setores da vida, alegrias que não encontraram na escola. Ou mesmo tentando antecipar este futuro.

Outros aspectos da escola também são analisados por Snyders (1993)¹², que a partir das leituras que fazia da realidade francesa e que se refletiam nos seus escritos, aponta para uma face nebulosa da educação, particularmente das escolas e que segundo ele implica no ambiente de aprendizagem e que levam a alegria a um distanciamento da escola.

A aceitação de profissionais competentes pelo trabalho na escola é um dos itens que devem entrar nesta discussão, mas que ao analisarem a real situação em que se encontra enterrada a escola, preferem outros espaços de trabalho. Talvez isto justifique a carência de

¹¹ Id. Op. Cit. 42.

¹² Id. Op. Cit. p. 18.

professores em diversas disciplinas, porque a mesma escola que é pouco atraente para o aluno também é para o professor. “Se a escola atraiu e continua a atrair tantas críticas, é porque está profundamente viciada, e sua renovação é uma tarefa urgente”.

Evidentemente que nem tudo seja assombroso na escola, e que esta falta de alegria não seja vista também por todos os professores e nem todos fazem críticas desta questão. Logicamente que a partir desta leitura, tenha havido movimentação no sentido de se encontrar uma saída para o assunto, como reformulações em estruturas tanto física quanto em materiais nas escolas; investimentos ainda que tímidos em alterações de conteúdos e métodos que dêem cabo às demandas atuais dos jovens.

Neste sentido, o de não somente reforçar as dificuldades e desmandos da escola, Snyders propõe a necessária alegria na escola, uma alegria ligada à disseminação e apreensão da cultura, a alegria escolar, em que se movam alunos e professores no sentido de uma relação franca, aberta e democrática, como mesmo disse Paulo Freire no prefácio e, Snyders em muitos momentos de seu livro.

1.1.2 Afinal, o que é alegria?

Para definir o que seja alegria, Snyders (1993)¹³ propõe um neologismo, o da “não-alegria” para diferenciar o seu entendimento do que seja a relação entre alegria e tristeza. A alegria a que ele se refere é a seguinte:

A alegria é um ato e não um estado no qual nos instalamos confortavelmente, é ‘a atividade de passar para...’. A alegria também é um ato na medida em que, através dela, ‘a potência de agir é aumentada’, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão”.

É, portanto a força motriz que leva o aluno à produção na escola, uma nova perspectiva dada ao estudo como proposta a se deixar levar pelo prazer em aprender e no aprender sentir prazer não se economizando para alegrias futuras ou dispersando-se do fazer cultural atual, tornando-se desejada, algo como uma necessidade, um modo de vida do jovem estudante.

Evidentemente que esta alegria que o autor refere-se é uma alegria ideológica da visão de um adulto que se utiliza da cultura como elemento de vida e de trabalho em sua inserção no mundo. Entretanto para as crianças que ainda não a conhece, ou vive distante

¹³ Id. Ibidem. p. 42.

dela, esta alegria toma outras conotações, que embora possam parecer frivolidades, são próprias de seus momentos de vida, como veremos adiante no capítulo destinado à análise e interpretação dos dados encontrados nas vozes de alguns de nossos sujeitos.

Cabe então ao professor, enquanto adulto e conhecedor dos caminhos que devem levar à cultura pregada pelo autor, a tarefa de favorecer os encaminhamentos necessários para uma aquisição da cultura e de seus bens de uma forma que não negligencie as alegrias próprias da juventude.

A alegria sugerida por Snyders não é uma ilha que se isolaria do continente cotidiano a ponto de ser inatingível e inabalada. É algo que, para o autor, é possível de ser praticada, se considerar exatamente as características desta fase da vida e os caminhos que levam à cultura. De sorte que se forem negligenciado o contato e conhecimento da cultura ainda no ambiente escolar, sendo oferecida e orientada por professores que a conhecem, as pessoas que vivem em um ambiente desfavorecido desta cultura, jamais poderão usufruir fato dela, uma vez que suas oportunidades fora da escola se tornam mínimas, e também porque é a escola um espaço legítimo e propício para tal.

Mesmo considerando com Snyders que as angústias também rondam aqueles que se apoderam da cultura, principalmente no que diz respeito ao rompimento do relacionamento com os menos cultos, a perda dos prazeres primitivos para se relacionar com outros valores, o da cultura trazendo consigo conflitos e dores. Segundo o autor, há as tentações de se satisfazer com o pouco e se julgar já o dominador total da cultura. Ou mesmo se deixar levar pelo conformismo das alegrias fáceis, das ideologias simplistas e pela fraqueza de não sentir-se capaz para, colocando-se fora do “circuito da teoria-prática”. Todas estas angústias, tentações e incertezas devem ser alvos de cuidados pelas pessoas que se adentram nas alegrias da cultura.

A alegria da apreensão da cultura é, portanto, o objetivo de Snyders ao qual pressupõe responsabilidades e angústias novas, onde o excesso da alegria ultrapasse o excesso de incômodo.

No tocante a falta de alegria, ou da falta de oferta de alegria, dada pelos professores da Educação Física, e das demais disciplinas, devemos observar que um dos motivos talvez seja a ligação que se faz da presença da alegria na primeira infância.

Naquela fase a criança tem uma supervalorização da necessidade de brincar e este fenômeno é inclusive incentivado pelo adulto, mas quando se trata de apresentá-lo na vida escolar, isto agora deve ser deixado de lado, inversamente à sua supervalorização na fase anterior.

É como se a manifestação de ser criança deixasse de existir quando se entra para a escola. “É um adulto em miniatura”, como diz Freire (1988)¹⁴, “a matrícula da criança só é feita de sua cabeça, o corpo não tem lugar na escola”.

Essa desvalorização da manifestação da infância é por complemento, a mesma da desvalorização de um adulto que brinca, e, que por isso mesmo é chamado de “criança” em suas ações tidas como infantis, com isso “a desvalorização do adulto culmina com a desvalorização da criança, apesar das intenções contrárias”.¹⁵

Seria aí mesmo onde reside a resistência da criança às ações e instituições dos adultos, exatamente por buscar permanecer na primeira infância, um estágio feliz antes de um entrar nos espaços da cultura do adulto, ou seja, a síndrome de Peter Pan em desejar ser criança para sempre?

Apesar desses dissabores, ao autor considera que a criança pode sentir algum prazer nas instituições do adulto, uma forma de compensar seus rancores, uma forma de sentir-se jovem e sem culpas, podendo se conciliar e se reconciliar. É também a chance do adulto poder participar desta fase.

Snyders nos mostra que o adulto pode de fato tomar partido de forças que o jovem apresenta para transformá-los através da exaltação das potencialidades da criança em sua vitalidade, onde esta força marca suas ações; da virgindade onde tudo é novo, exatamente pelo fato do jovem ser novo levando-o a autenticidade sem rupturas e a mascarações indo direto ao cerne de todas as questões, mesmo que para o adulto isto cause polêmica; da juventude constituída de tempo de indeterminações, quando tantos caminhos ainda estão por percorrer e por isso mesmo, desafiante.

É destas três forças que o adulto deve se valer para entender e interferir na vida do jovem e não se tornar apenas resistente a ele. Neste entendimento pode residir a aceitação e dela iniciar uma convivência respeitosa e proveitosa para ambos.

É nesta conciliação de interesses que devem ser encaminhado o trabalho escolar com o jovem onde a escola possa oferecer justamente aquilo que ele tem de carência: a cultura. Snyders aponta que existe a cultura formada no cotidiano, não sistematizada e, outra, sistematizada, que ele denomina de cultura elaborada ou cultura escolar. É esta última que o autor acredita deve ser desenvolvida na escola, mas que não se contrapõe à primeira, aquela que o aluno traz consigo, mas que seja uma continuidade desta para uma visão mais ampliada

¹⁴ Freire, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. Campinas. Papirus, 1988.

¹⁵ Op.Cit p. 55.

e aprofundada da realidade. Valendo-se do conhecimento e da união destes fatores distintos que caracterizam a alegria do jovem, que o adulto em geral e, em se tratando da escola, o professor, deve incitar para o difícil, mas não impossível processo de aprendizagem e apropriação da cultura.

1.1.3 Quais as características da alegria?

Para esta pesquisa é importante considerar como referência as manifestações encontradas nas pessoas nos momentos em que nelas notamos o fenômeno da alegria ou mesmo da não-alegria.

O autor Pease¹⁶ discorrendo com humor, mas também se apoiando em pesquisas a respeito das linguagens do corpo e suas interpretações, aponta para observação do sorriso, que embora possa parecer sinais de denúncias da alegria, muitas vezes é resposta de uma submissão para se colocar na posição de inferioridade frente ao superior. Ele aponta características presentes nos sorrisos que devem ser analisadas para que se configure, de fato, um sorriso verdadeiro. Ainda em relação ao sorriso, o autor nos mostra que cinco tipos de sorriso para que entendamos seus significados e possamos compreender as reais mensagens ali transmitidas. Seguindo em seu raciocínio o autor mostra que o sorriso é o melhor remédio devendo o adulto se mirar no exemplo das crianças para uma vida mais saudável: “quanto mais velhos, mais sérios nos tornamos a respeito da vida. Um adulto ri, em média, 15 vezes por dia; uma criança em idade pré-escolar, 400 vezes” (p. 62). Evidente que em se tratando de criança e acreditando na verdade dos sorrisos e suas expressões que são consideradas universalmente como verdadeiras e legítimas, não estaremos neste trabalho analisando os detalhes característicos do sorriso toda vez que aparecerem, como verdadeiros ou falsos, apenas os consideraremos como verdadeiros e sinceros.

Assim nomeio com este propósito, que a alegria seja definida, para os fins deste trabalho, justamente aquelas observadas nas expressões dos rostos e dos corpos dos sujeitos da pesquisa, tomando como base, principalmente as afirmações feitas pelos sujeitos durante as entrevistas a respeito das características das pessoas quando estão alegres. Estes depoimentos dão conta de que os corpos denunciam a alegria neles existentes, mesmo sendo difícil de descrevê-las, se percebe com facilidade apenas ao olhar no semblante, pelo sorriso estampado no rosto, pelo corpo em movimento espontâneo e até mesmo involuntário. Também estão

¹⁶ PEASE, Allan. Desvendando os segredos da linguagem corporal. Rio de Janeiro, RJ Sextante, 2005.

presente nas falas de muitas pessoas quando se sentem alegres, como o cantar despropositadamente, como falar “tagarelamente”, uma vontade de gritar sem mais nem menos, algo que vem de dentro, difícil de explicar e que mesmo quem sente não consegue explicar com muita clareza.

Uma vez definido, assim estas manifestações às quais procurei virem a ser apresentadas pelos sujeitos para caracterizá-las como aparições da alegria, fui buscá-las nas revelações dos sujeitos, mesmo sabendo que, muitas vezes, nem todas as pessoas as demonstrem claramente, o que não significam que não estão alegres, isto em muitos momentos dificultou parte da investigação.

1.2 LUDICIDADE

A ludicidade é uma expressão recorrente na literatura toda vez que for discutida a temática da alegria. De acordo com Gomes (2001)¹⁷ “a ludicidade seria, a qualidade que tem um objeto ou uma atividade — o brinquedo ou a brincadeira — de despertar um estado lúdico — a espontaneidade, o senso de humor, a alegria. Seria, assim, algo “corporal”, talvez por conta mesmo de uma profusão de sentimentos ocorridos dentro das pessoas que buscam tratar do assunto ou mesmo quando alguém sente alegria mesmo daquelas mais simples e precisa explicá-la, recorrendo-se assim a estes termos.

Da forma como o autor nos apresentou acima o conceito de ludicidade, percebe-se nesta afirmativa, que há um estreitamento de relações entre alegria e ludicidade, uma associação, que se faz presente nos sujeitos no momento da brincadeira ou mesmo de uma atividade que despertasse a ludicidade.

Em se tratando de termos que as pessoas utilizam nesta situações, os mais citados são lúdico, ludicidade, lazer, jogo, alegria e prazer, que são noções que se analisadas rente a uma morfologia pode suscitar algumas contradições semânticas relacionadas a considerações de autor para autor, que neste caso é o de menor importância. Entretanto, para que afaste, ou aproxime, estes conceitos do tema central deste trabalho, evitando possíveis confusões é que farei considerações a respeito de observações abrangentes encontradas na bibliografia pesquisada que me embasam e direcionam o presente trabalho.

¹⁷ Gomes, Cleomar Ferreira Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade. Tese de doutorado, USP, 2001.

O termo Ludicidade, enquanto abstração pode representar à primeira vista, como uma palavra que abriga outros sentidos menos importante do todo que ele representa. São termos citados dentro do mesmo conceito quando se pretende tratar daquilo que é pertinente ao termo, isto é, das atividades que dão alegria e aprazimento.

É sim uma abstração, um conceito, algo que fica no campo das idéias, mas que ao mesmo tempo é percebido, sentido, enfim. Estes termos que nos trazem a idéia de ludicidade mudam de autor para autor, mas os que mais se repetem são mesmo: alegria, prazer, festa, lazer, jogo, brincadeira e brinquedo. Observa-se aí um conjunto de termos que na verdade deveriam trazer idéias já elaboradas e conhecidas de fenômenos. Mas é como se ao referir às questões da ludicidade, precisássemos destes outros porque o próprio termo não se explica e reportam, portanto, a eles.

Entretanto, quando se questiona algumas destas noções, também se percebe que existem especificidades próprias, como órgãos dentro de um sistema, cujo trabalho e fisiologia própria compõem uma ação maior, sozinhos não se sustentam, não são organismos independentes. Mais adiante discutirei cada um deles, no momento me ocuparei em ampliar uma visão daquilo que já se tem dito a respeito da noção da ludicidade.

É importante notar que mesmo tomando as idéias de diversos autores sobre a noção de ludicidade, é temeroso se tentar dar uma definição única, uma vez que se o fizer, poderíamos “enquadrá-la” à idéia de um instrumento frio e acabado de utilização apenas em possíveis situações como uma fórmula matemática. Seria negar a versatilidade e amplitude em que o termo se apresenta na diversidade de situações da vida do homem. Seria como negar a própria natureza do homem e suas diversas sensações dentre elas o sentimento, o prazer e a satisfação.

Dessa forma, saí à procura de outros autores, e sem me preocupar em me posicionar para nenhum deles passo a relatar suas concepções. Por exemplo, Nelson Marcellino (1999)¹⁸ considera o lúdico como uma manifestação do ser humano que é apresentado nos campo da Filosofia, da Psicologia, do folclore e das Ciências Humanas, optando por se posicionar como um componente da cultura historicamente situada, sendo para ele, um conceito mais amplo que o conceito de lazer por se manifestar em diversas situações. No entender de Marcellino, ludicidade transcende a aquisição dos conteúdos da cultura, não sendo restrito a apenas instrumentos de aprendizagem, mas para usufruir e criar cultura. Além disso, o autor advoga a sua presença na escola, enfatizando que:

¹⁸ Marcellino, Nelson. Lúdico, educação e Educação Física. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

A vivência do lúdico leva ao entendimento da gratuidade da alegria, da não-relação entre o prazer e o atual ordenamento institucional, que procura entorpecer o corpo, pela organização, disciplina e rotina gerando a incapacidade dos sentidos. Ao negar o componente lúdico da cultura infantil, a Escola contribui para a manutenção dessa situação domesticadora.

Neste posicionamento, o autor nos mostra que a relação que a ludicidade tem com a escola, se faz de uma forma em que não deveria ser a da domesticação. Ele acredita que a presença da ludicidade nesta fase da vida do aluno, deveria ser de uma forma como se pratica fora da escola, de uma forma livre e espontânea que proporciona com isso todo o prazer e alegria que invadem os pequenos corpos infantis.

Se assemelhando a Gomes (2001)¹⁹ quando reforça a idéia da gratuidade que desperta no ser humano sentimentos de deleite daqueles que se entregam aos objetos ou atividades deste “fenômeno”. Ainda, segundo este mesmo autor, já nos primórdios da humanidade, “O homem lúdico pré-histórico, pode-se imaginar, se deixava ficar o dia todo aconchegando, urrando, alongando-se, exprimindo-se apenas, mesmo que não tivesse palavras para se comunicar. Era ludicidade pura” (GOMES, 2005:02)²⁰.

O sociólogo holandês Huizinga ²¹ também aponta outros sentimentos advindo da ludicidade, que para ele, “divertimento, prazer, agrado, alegria” estão presentes na essência do jogo sem compromisso e sem obrigatoriedade, bem típico de momentos em que o indivíduo se encontra em estado de contentamento. Na fala deste autor, a alegria se mostra então, como parceira mais uma vez presente como um elo da ludicidade.

Ampliando o debate, abrindo caminho para uma perspectiva mais social e ainda privilegiando o processo porque o indivíduo passa, Werneck (2003)²² diz que:

O lúdico é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcada pela exaltação dos sentidos e das emoções – misturando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, satisfação e expectativa, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite. O lúdico pressupõe, dessa maneira, a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas alcançado.

Dessa forma, a autora estende através da posição dos opostos, outros elementos do campo afetivo que até então não haviam sido citados. Acrescenta também o ponto de vista

¹⁹ Id. Ibid. p. 46.

²⁰ Gomes, Cleomar Ferreira. Brinco, logo existo: o papel da ludicidade na educação escolar. In GRANDO, Beleni Salete (org.) Corpo, Educação e Cultura: práticas sociais e maneiras de ser, Cáceres, MT, Editora da UNEMAT, 2005.

²¹ Huizinga, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 4ª ed. 2000.

²² Werneck, Christane L. G. Lazer e Educação Física. Belo Horizonte MG. Autentica, 2003, p. 23.

estético, próprio das pessoas que dão valor à vida. Fala também a autora da importância do processo vivido como necessário para que o alcance deste estado de ludicidade se estabeleça, não apenas como um momento estanque, puro e acabado.

Lukesi (1994)²³ parece de forma poética, apresentar o seu entendimento sobre o significado do termo lúdico:

[...] o lúdico significa a experiência de ‘ir e voltar’, ‘entrar e sair’, ‘expandir e contrair’, ‘contratar e romper contratos’, o lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. O lúdico é um ‘fazer o caminho enquanto se caminha’, nem se espera que ele esteja pronto, nem se considera que ele ficou pronto, este caminho criativo foi feito e esta sendo feito com a vida no seu ‘ir e vir’, no seu avançar e recuar. Mas: não há como pisar nas pegadas já feitas, pois que cada caminante faz e fará novas pegadas. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento.

Esta concepção mostra de novo a necessidade do indivíduo passar pelo processo de aquisição do lúdico, entendendo que nunca estará terminado, pois faz parte da efervescência da vida, exatamente porque conta com as emoções, com as paixões, portanto, sem possibilidade de se estabelecer em apenas parte da vida.

Como se percebe a ludicidade presente na vida das pessoas deveria ser também a mesma que se apresentasse na vida escolar, que aproveitasse toda essa efervescência da juventude para dela tomar partido, tornando a vida escolar mais alegre. Desta forma, entendo que o papel da ludicidade presente na escola seria o elemento que carregaria para o interior da escola a alegria necessária para o aprendizado, seria algo assim como aprender brincando. E aprender brincando, considero não como uma ferramenta de uso para o puro aprender, mas uma proposição de um caminhar numa via de mão dupla que mostrasse que o aprender não precisa ser feito só de não-alegrias, mas de alegrias de fato.

Agora, em que posta a diversidade de proposições a respeito da noção de ludicidade, é que me posiciono por concordar com algumas teorias, principalmente aquelas que dizem respeito da flexibilidade e da necessidade de sua construção no ir e vir da vida, aceitando não como via de mão única, mas como a viável atual, como é típico da essência da vida, da espontaneidade, da não obrigatoriedade, da simplicidade e da alegria. Também se observa a presença da alegria como extrato da ludicidade, fazendo relação com esta de forma íntima, a ponto de às vezes ser confundida com a própria.

²³ Lukesi, C. C. O lúdico na prática educativa. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v.22, p.119-120. 1994.

1.3

BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Difícil seria tratar do termo alegria sem discutir o papel do brinquedo e da brincadeira, elementos constantemente presentes nesta temática. Estes termos são por vezes utilizados dentro de um mesmo contexto, o que é perfeitamente aceitável e compreensível, porém cada um deve ser utilizado para designar funções distintas. Brinquedo deve dar uma noção de objeto com o qual se brinca, um aparelho utilizado para brincar. Já a palavra brincadeira deve se relacionar à própria atividade exercida pelo brincador, utilizando-se ou não de um brinquedo específico, como considera Brougère, (1998)²⁴.

Para Verden-Zöllner (2004)²⁵, o termo brincadeira é considerado “como qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior”.

Vigotski (1984)²⁶ discute sobre o papel do brinquedo e seu significado e o quanto ambos têm interferência na compreensão da realidade por parte da criança. Porque para o autor o brinquedo apresenta maior significado que a ação e na vida real a ação tem maior significado que o brinquedo. Segundo este autor, o brinquedo não é o mundo da criança e sim o mundo imaginário da criança, pois além de brincar ela precisa do real para satisfazer suas necessidades. O brinquedo cria uma “zona proximal de desenvolvimento” que favorece através de sua simbologia ir além do que realmente é.

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” criado por Vigotski (1984)²⁷ se refere à distância do estado atual em que se encontra a criança, quando ela, sem ajuda, soluciona problemas e àquele em que ela potencialmente chega através da solução de problemas sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outras crianças. Esta mesma zona se aplica ao brinquedo, quando este funciona como mediador do pensamento levando a criança a ir além do seu comportamento habitual diário. Pois cria situações imaginárias que vão além das situações reais levando a criança a um novo tipo de atitude. Desta forma o brinquedo e a brincadeira pode ser considerado uma atividade condutora do desenvolvimento

²⁴ Brougère, Gilles in Kishimoto, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, 1998. p.p. 19 -32.

²⁵ Verden-Zöllner. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo, Palas Athena, 2004. p 144.

²⁶ Vigotski, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et all, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984. p. 45.

²⁷ Id. *Ibidem*. p. 50.

infantil, quando ação, imaginação, intenção e motivação aparecem tão próximo daquilo que diz Kishimoto (1993)²⁸:

Essas brincadeiras propiciam a socialização, na medida em que permitem a apropriação da cultura infantil necessária para que cada um possa se incorporar a um determinado segmento social. A apropriação da cultura é o mecanismo pelo qual a criança seleciona elementos desta cultura, de imagens traduzidas do universo ambiental.

Neste contexto, percebe-se que a brincadeira enquanto objeto da criança que brinca, é mais que um instrumento ingênuo como se poderia pensar, é a própria ferramenta com a qual o indivíduo se utiliza para sua aprendizagem.

Então se assim o é, penso que esta atividade utilizada pela criança, muitas vezes trazendo a ela um aprendizado, devesse também ser incorporada mais vezes na escola, para que a alegria percebida pelas crianças pudesse ser manifestada em outros momentos de sua vida. Esta força natural que tem o brinquedo e a brincadeira de atrair a criança deveria ser mais vezes utilizadas para fornecer à escola elementos da alegria.

Mesmo considerando que muitas escolas se utilizam do brinquedo como ferramenta de aprendizagem, esta não se faz de uma maneira mais rotineira ao longo da aprendizagem e sim em poucos momentos da vida escolar ou por algumas disciplinas, principalmente nas séries iniciais e a educação infantil, sendo abandonado logo em seguida quando o estudo “se torna sério”.

A alegria do brincar mediada pelo brinquedo seria algo que induziria ao prazer da aprendizagem assim como o é na vida particular do indivíduo. Qual adulto que não se depara com um “brinquedo” e não se envolve com ele pelo menos um pouco? Os games, os jogos de dama, xadrez, o jogo com bola, o baralho, o skate, a bicicleta, o patins, o carro, as motos, as varas de pescar, a mesa de sinuca, são na verdade os brinquedos de uma fase adulta, mesmo que com uma dose de seriedade para a sua utilização. É só observar como os homens tratam de seus carros, modificando-os no que chamam de “*tunnagem*” para perceber que tudo não passa de brinquedo e brincadeira.

1.4 BRINCAR

²⁸ Kishimoto, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 56.

A alegria de brincar, não poderia ser aqui diminuída ou mesmo, abandonada principalmente neste trabalho. Começando a discussão, o autor Château nos faz refletir sobre o quanto o ato de brincar na vida das crianças, dos nossos filhos, nos faz mais humanos, mesmo que seja feito de forma descomprometida: “... não esqueçamos o que nos ensina o jogo de nossos filhos: a verdadeira alegria, a alegria humana, é aquela que se obtém num triunfo sobre si, num domínio de si”²⁹. Reforçando a idéia de que o brincar na vida da criança se mostra de uma forma primeiramente simples e natural, mas que constitui uma intencionalidade, Kishimoto (1998)³⁰ na pesquisa empreendida nas escolas municipais de São Paulo, utiliza dos mesmos princípios básicos inerentes a este ato: “o brincar, que está na base da ação lúdica é entendido como ação iniciada e motivada da criança, favorecendo, a socialização da criança”. Então, o brincar é aquele que resulta em prazer, mas não um prazer qualquer que seja de fundo obrigatório, como nos mostra Dantas (1998)³¹:

O prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Parece impossível definir substancialmente o que é brincar; a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho.

Vemos aí uma aproximação do que já foi dito antes quando tratei do termo ludicidade, no que diz respeito ao caráter livre e gratuito do brincar para aquisição do prazer e da alegria.

Para Brougère³² “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Vemos aqui uma relação da necessidade de um aprendizado primeiro da brincadeira para que ela se torne significativa e, portanto prazerosa, e uma preocupação em mostrar que mesmo sendo próprio da infância, o indivíduo não nasce com ela, precisa da intervenção de outrem. Nesta esteira de conceitos Verden-Zöller³³ afirma que “brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma” (p. 144).

Dessa forma os autores concordam em que brincar muito mais do que simples iniciativa da criança, proposta ou não pelos adultos, tem um significado mais amplo, o da apropriação da cultura na qual ela está inserida. É um absorver de imagens, ritos, gestos, gostos, modos, ritmos, crenças e saberes da vida das pessoas e dos objetos que estão ao seu

²⁹ Château, Jean. O Jogo e a criança. São Paulo, Summus, 1987. p.p. 19 -32.

³⁰ Kishimoto, Tizuko Morchida. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos 1988.

³¹ Dantas, Heloysa in Kishimoto, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo, Pioneira, 1998. p. 19 - 32.

³² Id. Op.cit

³³ Verden-Zöller. Loc. Cit.

redor. A cultura passa dessa forma a ser entendida pela criança, justamente pela sua interação com o mundo das sensações nas quais ele vivencia.

SANTIN (1994)³⁴ nos mostra que

Brincar é fantasiar, é criar espaços, mundos, personagens, falas, em certos casos como fuga da realidade que se nega; em outros casos, como reflexo da realidade que se quer, mas, em ambos os casos, desenhadas segundo os desejos e imaginário de seu criador, a criança. É neste espaço que a criança cria um mundo que ela deseja, e se autocria, naquilo que ela sonha ser.

Quem não foi criança e não experimentou sequer um pouco dessas delícias, como de desmanchar objetos e os transformar em outro, em virtude do prazer de brincar, mesmo que seja para simplesmente matar a curiosidade do que estaria por baixo da embalagem plástica de um carrinho, ou dentro de uma boneca? Muitas vezes era aí que a brincadeira tinha mais prazer. Esse jeito de ser de toda criança, se confirma em sua relação com os objetos ao seu redor, e dessa forma passa a conhecer os componentes da cultura em que vive.

Reforçando a afirmativa da interação da criança com os objetos e pessoas com que se relaciona com a família e a cultura, Verden-Zöller³⁵ descreve que:

Nesse processo, a criança aprende o emocionar e a dinâmica relacional fundamentais, que constituirão o espaço relacional que ela gerará em sua vida. Isto é: o que fará, ouvirá, cheirá, tocará, verá, pensará, temerá, desejará ou rejeitará, como aspectos óbvios de sua vida individual e social, na qualidade de membro de uma família e de uma cultura.

Nesta afirmação fica claro o papel das emoções que intrinsecamente está contido nas relações, mas que muitas vezes não é lavado em consideração tanto por pais e professores. É a emoção advinda dos processos de envolvimento com as atividades e as pessoas que deixam sinais, ou como diz GOMES, “marcas na pele de quem vive essas experiências”. São estas marcas que dão o marco da cultura vivida pelo indivíduo e com ela a apropriação do saber inerente em cada espaço culturalmente determinado. Portanto, o saber não se dá apenas por osmose e sim pela empiria diária com o mundo que o rodeia e que, no caso da criança se faz através e principalmente pelo brincar.

No início o brincar é a partir de seu próprio corpo. Brinca com as mãos, com os dedos, com a boca e os objetos que ingere, dentre estes o seio da mãe e a chupeta, como forma de desenvolver-se e de absorver o mundo ao seu redor, mas tendo sempre por base o próprio corpo. Primeiro ela precisa construir o seu “eu”, para depois conhecer o mundo, como

³⁴ Santin, S. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESEF, 1994. p. 29

³⁵ Id. Op. Cit. p. 12.

já afirmou anteriormente Brougère³⁶ e agora, também Verden-Zöller³⁷ que nos mostra o seguinte: “é só por meio de meus próprios movimentos que chego a tomar consciência operacional de minha forma corporal humana como padrão de ordem [...] ou seja, meu entorno, meu mundo, é, de modo operacional, a expansão do meu corpo”. Este aprendizado é um dos caminhos que indica a construção do mundo e da cultura. Seguindo ainda em seu raciocínio, a autora continua:

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora ‘inútil’, ‘fútil’, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância a longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto ‘inútil’ adquire enorme importância.

Esta cultura confere à criança uma forma própria de ver o mundo, mas construída a partir da relação com o outro. No aspecto relacional, a importância se dá pelo emocionar advindo do envolvimento principalmente com a família, tendo como fruto uma forma própria de ver o mundo, como reforça Maturana³⁸: “[...] cada vez que começa a se conservar – geração após geração – uma nova configuração do emocionar de uma família, o qual é espontaneamente aprendido pelas crianças pelo simples fato de viver nela, surge uma nova cultura”.

Como a cultura que o indivíduo criará e manterá em toda a sua vida surge, portanto da relação com a família e com o mundo, pode-se afirmar que cada indivíduo tem uma cultura própria, mesmo que ela esteja embasada naquela em que se insere, sendo feita a partir da “rede fechada de informação” como diz Maturana³⁹ e as mudanças só ocorrem novamente nas relações com outras culturas.

Toda esta discussão reforça o valor que o brincar representa para a criança na construção do adulto que a sociedade deseja. Reforça a necessidade de se respeitar em casa, na escola ou na sociedade espaços físicos e de tempo para prática do brincar. Remete-nos a refletir as quantas vão a tolerância das pessoas quanto a este tipo de relacionamento da criança na construção de sua cultura.

Sendo assim a alegria da apreensão da cultura e de sua interação com o mundo do saber deve ser perseguida pela escola para que daí invista mais na possibilidade de brincar e de usufruir dos bens por ela conquistados. Neste sentido se faz necessária a tolerância do brincar nas escolas.

³⁶ Brougère. Loc. Cit.

³⁷ Id. Op. Cit. p. 159.

³⁸ Idem, op. Cit. p.14.

³⁹ Idem, Loc. Cit.

O termo jogo, utilizado pela maioria dos autores, ao falar de ludicidade ou da alegria foi ao longo do tempo explorado para reforçar os conteúdos trabalhados em sala de aula e distante do espírito lúdico que merecia. Porque é no campo do jogo que este fenômeno se manifesta mais pontualmente. Kishimoto (1993)⁴⁰, numa retomada da história da relação do jogo com a escola, apresenta-nos os exemplos desta equivocada utilização. A autora nos mostra que já no século passado os jardins de infância mantinham a “pedagogia dos jogos froebelianos” que incorporavam o movimento nos conteúdos escolares através de versos cantados e expressos pelas crianças, mostrando uma clara cobrança dos conteúdos a adquirir o que muitas vezes suplantava a sua própria concepção: que seria a expressão.

Nos anos vinte com o movimento escolanovista que tinha como princípios norteadores a valorização do indivíduo, socialização, liberdade, atividade e vitalidade, o jogo continuou presente nas escolas principalmente nas ideologias de Dewey e Claparède, que viam nele a satisfação dos interesses da criança. O jogo era utilizado de forma diretiva e distante do aspecto lúdico confundindo o uso de materiais como auxiliares, ou seja, como se isto só fosse jogo. As discussões a respeito do jogo eram nulas, como mostra Kishimoto⁴¹:

Naquela época, as discussões em torno da natureza do jogo eram insignificantes. O desconhecimento das características do jogo, tais como atividade iniciada e mantida pela criança, flexibilidade e decorrente possibilidade de exploração, relevância do processo de brincar e não de seus resultados, prazer propiciado pelo ato lúdico, existência de regras e criação de situações imaginárias, confundia o emprego de materiais pedagógicos inovadores com o jogo...

Vemos na fala da autora, um distanciamento daquilo que convencionamos hoje como jogo, uma atividade que pressupõe uma alegria antes, durante e depois, daquela utilizada naquele período, algo como “ferramenta dura e seca” da aprendizagem.

Para essa autora, foi com o movimento escolanovista que a Educação Física estimulou a perspectiva do jogo enquanto recreação e preocupando-se com a higienização da criança. Esta recreação divergia tanto da recreação dos filósofos gregos de uma recreação descompromissada quanto dos jogos livres do tipo os que ocorrem no dia a dia da criança e sim atividades orientadas para objetivos ligados ao desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças além dos aspectos morais e sociais. Para tanto são utilizados também jogos da

⁴⁰ Id. Op. Cit.

⁴¹ Id. Op. Cit. P. 108

cultura popular, busca-se o desenvolvimento integral da criança através da recreação. Mas ainda vinha carregada de doutrinações das condutas dos jovens.

Em Montessori, no início dos anos trinta, apesar desta ter se manifestado em desvalorização ao uso de jogos, as crianças receberam um apoio quando ela em seu método permitia à criança a escolha dos brinquedos. Método este que foi difundido em muitas escolas do Brasil e o é até hoje.

Estas concepções de jogo e de suas utilizações equivocadas ao longo da história nos dão a clara idéia de como foi entendido o jogo, e ainda o é até hoje. Faz-nos entender porque muitos professores quando não o negligencia, o utiliza para outros fins numa herança de décadas. Esta distorção da verdadeira concepção do jogo que elimina o seu aspecto lúdico lembra a sua utilização para o trabalho como muitas vezes já aconteceu e ainda continua. A este respeito, Jean Château⁴², nos mostra que o aspecto social do jogo enquanto introdutório da criança ao grupo social, quando a criança assume o seu papel na estrutura de um jogo coletivo, aproxima-o do trabalho porque ambos são sociais, são atividades de grupo. Entretanto, é muitas vezes considerado por educadores como perspectiva para o trabalho, porque o jogo ensina a uma tarefa, aquela de aprender a cumprir uma meta, e se extrapola trocando erradamente as atividades de desenvolvimento da personalidade infantil apenas por jogos ou apenas por trabalho.

A questão da atração existente no jogo, não significa, para o autor, garantia de que a escola deve se apoiar nisto para que transmita algo de educativo. Porque o fato de ser atraente, não traduz aprendizado, nem mesmo o jogo às vezes é tão atraente, como no caso das guloseimas, completando Château assinala: “O jogo, como o sonho, fica fora dos trabalhos laboriosos; fica no ar, não produz obra duradoura”.

Freire (2002)⁴³ nos aponta que “a privação move o trabalho: o jogo é movido pela satisfação. No trabalho há privação: no jogo, há satisfação” (p.28). Esta afirmação aponta no sentido da não utilização do jogo como trabalho, e que estendo para as aulas de Educação Física, que muitas vezes é utilizada como para a “queima de energia” e ocupação do tempo e das mentes da criança. Para este autor isto seria um desperdício de energia e que esta poderia ser utilizada sim para a construção da cultura humana. Esta cultura se constrói na adaptação às realidades do ambiente.

⁴²Château, Jean. O Jogo e a criança. São Paulo, Summus, 1987. p.p 19 -32.

⁴³ Freire, João Batista. O jogo: entre o riso e o choro. *O jogo inevitável*. Campinas, S. P. Autores Associados, 2002.

Para muitas pessoas, o jogo pode ser algo fatigante, devendo dar lugar unicamente às atividades de cunho mais de concentração, razão que justificaria a sua ausência na escola e uma preferência maior às atividades de sala de aula. A este respeito, Château⁴⁴ nos diz que “O jogo é muitas vezes fatigante, às vezes esgota. Mas é essa fadiga, esse esgotamento que provam seu valor. Jogos muito fáceis não têm nenhum encanto, é por isso que a criança grande despreza o brinquedo de massa de areia”.

Caminhando para um maior entendimento do jogo, Brougère⁴⁵ nos mostra que o jogo possui antes de uma cultura social a sua própria cultura, estruturas próprias que lhe conferem a sua autonomia, um conjunto de procedimentos, aquela que precisa primeiro ser apreendida e assimilada em cada nova atividade, para poder utilizá-la quando a criança estiver sozinha ou com outras crianças. Esta é para o autor a cultura própria da atividade lúdica.

Depois do aprendizado desta cultura particular, que é a do jogo, é que a criança dá entrada na cultura lúdica. É preciso, assim, primeiro aprender a brincar. Este pré-requisito também chamado de cultura geral garantiria uma ambientação da criança primeiro ao mundo do jogo para só depois extrapolar estes conhecimentos para uma maior abrangência social. É essa a conotação que Brougère dá a importância de se jogar, como um elemento da aquisição da cultura lúdica e ainda como uma possibilidade de poder conhecer o jogo e o torná-lo possível.

Desta forma, o entendimento do jogo depende das estruturas mentais necessárias para desenvolvê-lo ou como Brenelli (1996)⁴⁶, utilizando-se dos princípios de Piaget, enfatiza:

Pode-se dizer que o jogo se encontra circunscrito ao âmbito do próprio funcionamento da inteligência, posto que sua construção depende de assimilação e acomodações. À medida que a criança joga com regras exercita suas funções intelectuais de assimilação e também de acomodação a uma dada realidade, ainda que esta realidade seja de natureza metafórica.

Mesmo se considerando estes aspectos do ponto de vista intelectual, o jogo também se inscreve no âmbito da alegria do imaginário como tem que ser, como deveria, pelo menos ser. É ele que nos remete ao imaginário, aos sonhos à fantasia de vivermos a

⁴⁴ Id. Ibidem. p. 125.

⁴⁵ Brougère, Gilles in Kishimoto, Tizuko Mochida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, 1998. p.p. 19 - 32.

⁴⁶ Brenelli, Rosely Palermo in FERMINO, Fernandes Sisto [et al.]. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*, Petrópolis, RJ, Vozes, 1996. p.141.

perspectiva de vencer, de poder viver mesmo que por momentos personagens que na realidade muitos não poderiam de fato ser. A esta outra faceta, Freire (2002)⁴⁷ nos diz que:

[...] os dois mundos, o real e Fantasia, dependem de gente que joga, como todos nós que nunca abdicamos disso, para continuar existindo... A grande diferença entre o agora e nossa meninice é que, atualmente, quase sempre sabemos que estamos jogando e quando meninos, quase nunca sabíamos que jogávamos (p.11).

Segundo o autor, é esta outra faceta do jogos que justifica a sua utilização e do consumo da energia excedente em representações interiores, na imaginação, no espírito e que só pode ser utilizada no mundo lúdico e não no mundo do trabalho. É esta a compreensão apresentada pelo autor para a justificativa do brincar resistente e ininterrupto das crianças sem chegar à exaustão, mas que a menor solicitação de trabalho, cansam-se rapidamente.

A fantasia é assim um componente do jogo capaz, de absorver o brincante por horas a fio diante de qualquer atividade na qual se permite envolver. Sobre esta absorção, Santin (1994)⁴⁸, nos mostra que “o indivíduo, criança ou adulto, ao brincar transforma a realidade, cria personagens e mundos de ilusão, coloca-se diante do risco, do imprevisto, do suspense”.

Fica posto então, que o jogo presente na escola, trás consigo toda a alegria de um aprendizado com mais prazer, pois se apresenta como possibilidade da imaginação daquele que joga e deveria ser a escola um espaço privilegiado para que ela se manifestasse mais regularmente. Traria então para a escola elementos que facilitariam a alegria de aprender desejada por Snyders.

1.6 CULTURA LÚDICA

A cultura lúdica vem para aglutinar toda esta questão dos conceitos antes utilizados como uma amálgama que os unisse em uma só idéia, em um só contexto, o do homem alegre, do homem que se apropria de fato com uma cultura de vida própria munido dos elementos que lhes são específicos.

Há uma correlação entre o desenvolvimento do indivíduo e a construção da cultura humana e destas com a construção da cultura lúdica, como nos mostra Elkonin (1998)⁴⁹

⁴⁷ Id. Op. Cit. p. 11.

⁴⁸ Id. Op. Cit. p. 27.

⁴⁹ Elkonin, Daniil B. Psicologia do jogo. Origem do jogo na ontogenia São Paulo, Martins Fontes, 1998.

A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança. Da evolução do jogo só se pode falar depois de se terem formado as coordenadas sensório-motoras fundamentais que ofereçam a possibilidade de manipular e atuar com os objetos.

Esta mesma cultura lúdica não se restringe somente à criança. Ela deve acompanhar o indivíduo por toda a sua vida, como um estado de espírito, como um fenômeno que se manifesta não somente nas horas de lazer, mas na vida cotidiana ou como ambiciona Marcellino (1999)⁵⁰: “por que não atuar como os componentes lúdicos da cultura, em outras esferas de obrigação, notadamente [...] na escola”?

Esta permissividade consciente do levar-se pelo prazer de experimentar-se ou de conhecer algo novo e, até muitas vezes sem pretensões de fato, sem se deixar levar pelas tentações de se tirar lições de tudo, quando somos professores. Se permitir. Ser capaz de justificar a reserva de um tempo para a criança poder brincar, na escola ou em casa. Tolerar a possibilidade de prazer que a criança desfruta quando se envolve em brincadeiras, e mais ainda, o próprio adulto se deixar incorporar-se nesta cultura, fazendo dela um estado de espírito que contagie a si e ao seu redor, seja no trabalho ou na vida particular, reconhecendo o lúdico como uma possibilidade de alteração senão do mundo, mas de sua vida pessoal. Olivier (1999)⁵¹ reforça esta idéia nos mostrando que.

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesmas; é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhe o mesmo lugar que tem a linguagem da razão... é abrir portas e janela e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espante a poeira, apague as regras escritas na lousa e acorde as crianças desse sono letárgico no qual por tanto tempo deixaram de sonhar.

Então porque não envolver a escola nesta cultura lúdica? Porque não apresentar a ela mais elementos para que a escola se torne mais alegre? Porque não permitir que as crianças sejam o que realmente são com toda a sua efervescência de vida livre e descompromissada? Logicamente não estamos aqui falando de um desvincular da vida social que pressupõe compromissos necessários para a construção do aprendizado da vida, mas sim de um aproveitamento daquilo que ela tem de mais pujante nesta fase da vida, como já disse anteriormente Snyders, a alegria.

⁵⁰ Id. Op. Cit.

⁵¹ Olivier, Giovanina Gomes de Freitas. In MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lúdico, educação e Educação Física. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

Mesmo parecendo que a cultura lúdica só exista no mundo infantil, ela não deve se ater somente a este estágio da vida das pessoas, mas se estender para além dela como uma proposição de vida do homem. Neste sentido Bougère⁵² diz que a cultura lúdica não existe somente no ambiente infantil, ela também existe para o adulto, entretanto, direcionada para a criança, são as interpretações que os adultos fazem da cultura infantil e os conhecimentos que o adulto tem sobre a criança. Então, partindo da necessidade do adulto se adequar a esta cultura, é preciso que ele se aproprie da idéia de uma cultura verdadeiramente lúdica como sua, porque ela “[...] não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (p. 25).

O homem como ser social que é, e que nas formas de se relacionar com os demais, poderia se utilizar de uma cultura que intermediasse esta convivência, a esta forma Bougère⁵³ nomeia “A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social”, com essa afirmação, o autor dá-nos a certeza de que a sociedade tem um papel na formação do indivíduo brincante com sua cultura particular adquirida através da interação com as pessoas, daí a importância da existência da relação dos adultos conhecedores desta cultura lúdica, para que possa disseminá-la e até mesmo das crianças com outras crianças sem os quais esta cultura social e até mesmo a lúdica não se formaria.

Esta alegria seria então alicerce para a aprendizagem e apreensão da cultura do adulto. E este mesmo adulto deve, portanto deixar ser absorvido pela cultura lúdica para não se distanciar das crianças em seus envolvimento, para que possa entendê-las em suas manifestações aceitando-a como natural de um processo que não se encerra apenas em uma atividade pontual e sim em um estado de espírito o de ser uma pessoa alegre por toda a vida.

1.7 PRAZER

O mecanismo biológico do prazer é simples. O nosso corpo produz e armazena diversas substâncias hormonais, dentre elas a adrenalina, a endorfina, a dopamina e o cortisol. Estes hormônios são os responsáveis por várias reações por que passamos.

⁵² Brougère, Gilles in Kishimoto, Tizuko Mochida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, 1998. p.p. 19 - 32.

⁵³ Id, Op. Cit. p. 27.

Um exemplo clássico é quando nos preparamos para uma situação nova e desafiadora. Nessa hora é a adrenalina e o cortisol levando o nosso corpo a ficar em estado de alerta, tanto para se defender quanto para fugir. O coração acelera, a pupila dilata, o corpo se retes, ficamos nervosos. É a reação do corpo a algo que pode ser uma possível ameaça. Se a situação não acontece o corpo reabsorve estes hormônios, mas se ela de fato persiste, há então o uso destes dois. Porém, depois que a situação ocorre e você “vence”, há uma sensação de bem-estar, de relaxamento, de prazer de fato por aquilo que conquistou. Essas sensações só ocorrem porque há uma descarga de substâncias analgésicas que trazem a calma depois daquela euforia, são envolvidas aí a endorfina e a dopamina.

É esta a sensação obtida nos esportes radicais que podem até mesmo levar ao vício de buscá-la sempre. Aliás, o homem moderno tem se dedicado muito à entrega desse tipo de prazer, numa substituição às experiências que enfrentava no começo da humanidade como caçadas, lutas e guerras para sua sobrevivência motora.

Lowen nos diz que o medo de outrora permanece guardado em nosso corpo e é passado de geração em geração e sendo acrescido de novas experiências a cada nova passagem, por isso buscamos revive-lo constantemente para depois das conquistas, saborear seu prazer.

É isto que impulsiona à busca incessante de um algo novo após outro. É isso que move a humanidade. São na verdade as nossas necessidades que se sobrepõem a cada nova conquista e sempre haverá mais uma e mais outra. Ser feliz é então a nossa eterna busca. O que pode levar também às frustrações, decepções e ansiedades típicas da vida moderna, como na desigualdade social do mundo.

Outros autores discutem o prazer sob perspectivas diferentes. Por exemplo, Mihaly (1999)⁵⁴ o apresenta como estado de fluxo, que é a sensação que sentimos de estarmos absortos em uma situação na qual nos engajamos. Lowen (1982)⁵⁵ apresenta este como estado de prazer mesmo e o trata como bioenergética se apoiando nas idéias de Reich como, por exemplo, ao discutir o reflexo do orgasmo. Que guardada as diferenciações

Não é, na realidade, um orgasmo. O aparelho genital não está envolvido nele; não existe a formação e, conseqüentemente a descarga da excitação sexual. Embora a ausência do reflexo do orgasmo seja impossível que o indivíduo venha a permitir os movimentos da base da resposta de um orgasmo total.

A este reflexo, proposto por Reich, diz respeito à capacidade de se entregar totalmente aos movimentos espontâneos e involuntários do corpo deixando que a respiração

⁵⁴ Mihaly, Csikszentmihaly. A descoberta do Fluxo, São Paulo Rocco, 1999.

⁵⁵ Lowen, Alexander. Bioenergética, São Paulo, Summus, 1982. p. 25.

se processe a mais plena e profundamente possível o que leva o corpo a produzir um movimento de ondulação, ao que o autor chama de reflexo de orgasmo.

Quando o autor analisa as pessoas neuróticas, ele diz que elas não possuem esta capacidade tornando-se, portanto, bloqueadas deste reflexo e não alcançam a plena satisfação, devendo passar por um tratamento que possibilite libertar esta energia contida no organismo que suporta o comportamento neurótico. São pessoas nas quais se observam tensões musculares claras no abdômen ou no maxilar.

Desta forma este indivíduo constrói “couraças” de proteção contra experiências emocionais dolorosas ou ameaçadoras. Na verdade, esta ameaça diz respeito ao equilíbrio que este indivíduo julga estar, não se permitindo, por exemplo, brincar.

O tratamento começa pela respiração, pois é ela que retém a energia dentro do organismo como forma de diminuir suas atividades metabólicas, e posteriormente mobilização de expressões emocionais na face ou no comportamento geral do paciente. Isto que confere a alegria e felicidade ao indivíduo levando-o a ligar-se e integrar-se a seu próprio corpo.

A bioenergética trabalha, portanto, com as energias, entendendo-a como sendo a principal motivadora do indivíduo, fluindo nos aspectos ligados à mente e ao corpo, diferindo, então de outras terapias que vêem os problemas dos indivíduos se originando unicamente na mente, ignorando as questões culturais e familiares que levam as pessoas a se encorçar e a esquecer seu corpo, anulando a suas energias reprimidas e tendo dificuldades pessoais exatamente por conta de trair seu próprio corpo.

Mihaly⁵⁶ nos mostra que os bons momentos pelos quais passamos desencadeiam o que ele chama de “experiências de fluxo”. São na verdade os momentos em que há uma completa imersão das pessoas na atividade levando-as a realizá-las sem esforço atingindo o “auge”, no caso dos atletas, “êxtase” para os místicos e “enlevo estético” para os artistas.

Entretanto, o pesquisador da Universidade de Chicago alerta que o fluxo só ocorre quando o desafio é à altura do desafiado. Se for alto demais o desafiante não conseguirá superá-lo e isto causará frustração e ansiedade, o mal do século. Já, se o desafio é muito aquém do desafiado, ele se portará relaxado e posteriormente entediado.

Para Mihaly, é necessário haver um alinhamento entre os níveis de desafio e desafiado, para que haja um equilíbrio entre ambos e a vida se torne verdadeiramente

⁵⁶ Id. Op. Cit.

significativa e o indivíduo concentrado, para as metas a serem atingidas levando ao estado de fluxo. Que pode ser aumentado toda vez que as motivações forem maiores.

Para este trabalho o clareamento da idéia do prazer nos leva a conhecer os porquês da criança em agir sempre com esta espontaneidade e atiramento às atividades que levem ao prazer. Inconscientemente elas tratam de mobilizar os mecanismos hormonais para receber em sua troca o prazer dele advindo. É aqui muito importante este entendimento, porque nos faz entender o comportamento da criança nos diversos momentos que investigamos.

O estado de fluxo ou de prazer ocorre frequentemente no dia-a-dia da criança, pois a vida se mostra a cada dia na perspectiva de um novo desafio, seja ele em vencer uma equação matemática, a interpretação de um texto, uma travessura, um gol, uma jogada bem feita, a conquista de uma competição, ou até mesmo do conhecimento de um novo amor.

Desta forma, assim como as crianças, somos postos sempre à frente de novos desafios em busca da felicidade, do prazer. E este prazer confere a nós uma alegria que só quem sente pode explicar.

Penso então que a escola que detenha o conhecimento dos aspectos envolvidos nas situações que levam ao prazer poderá ter um maior êxito nas situações de aprendizagem, não devendo se furtar a oferecer oportunidades aos seus alunos de sentir toda esta carga de alegria para que faça as pessoas, seus alunos, sentirem uma maior vontade em aprender.

A alegria seria então mais presente no espaço da escola como uma ferramenta do cotidiano da aprendizagem. É com este olhar que busquei interpretar as manifestações dos sujeitos da “Escola Mariana” quando os mesmos estavam nos espaços-tempos pesquisados.

Por ser a Educação Física uma das disciplinas eleita, como sendo um dos momentos que trazem a alegria para a escola, cuja movimentação deve ser um privilégio, as relações com as opiniões de Snyders se tornarão inevitáveis.

A alegria possível nas aulas de Educação Física, deveria ser aquela em que o aluno desfrutasse experiências da “cultura corporal”⁵⁷ ou da fartura de movimentos, de forma que não se distanciasse do seu cotidiano e das alegrias de sua cultura, ou mesmo fosse o caminho para aquisição da cultura de fato.

Esta disciplina não pode e não deve privar o aluno do prazer da prática corporal, da alegria que vive quanto a prática, assim como ele usufrui ao estar fora do ambiente de aula, seja na rua, em sua casa, ou nas reuniões com seus amigos.

Esta cultura a que nos referimos é em meu entender, a mesma que Snyders propõe, é a apreensão de saberes que pressupõe um investimento mínimo e necessário, mas que não ultrapasse a fronteira entre alegria e trabalho cansativo. Embora não queira diminuir a importância e relevância deste último ou mesmo não considerar a aula desta disciplina como não trabalho ou desprovida de objetivos. Pelo contrário, considero os conteúdos da Educação Física como relevantes e necessários para a criação de uma cultura própria, a cultura corporal de movimento, só não concordando com a exacerbação do esporte aplicada de uma forma em que a alegria fique renegada à custa do rendimento que a competição exige.

⁵⁷ Por cultura corporal, utilizamos a designação apresentadas em uma obra que é aceita entre os profissionais da área de Educação Física, cuja idéia seja a de contemplar nas aulas de Educação Física a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem, que é composta pelos conteúdos dos jogos, ginástica, esporte, luta e a dança. (COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992).

2.1 O passado da Educação Física: alegrias ausentes

A Educação Física é uma das disciplinas eleitas pelos meus pesquisados quando a relatam como promotora da alegria na escola. As demais disciplinas apontadas pelos pesquisados, se mostram dependentes em muitos momentos dos professores que estão à sua frente, como se pode ver no capítulo de análise dos dados.

A Educação Física entendida da forma que a hoje vemos, dentro da cultura escolar, tem um histórico que nos reporta ao século XIX, “uma vez que é neste século que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho” (SOARES, 2004). Esta visão partiu da necessidade de se difundir a concepção de uma nação forte e preparada e, viu, portanto, na escola a possibilidade de se disseminar com maior facilidade, uma vez que ela é uma entidade que se encontra em todos os cantos do país com “um exército” que serviria de alvo para estes propósitos, além dos objetivos educacionais inerentes à própria Educação Física.

Uma vez inserida no ambiente escolar, ela passou por momentos diversificados que acompanharam os momentos históricos da nação. Assim, ela foi classificada, por estes momentos de higienista, militarista⁵⁸, esportivista e, portanto, pedagógica e competitivista.

Mesmo tomando o espaço da escola como sua, a Educação Física não privilegiava a alegria como promotora da aprendizagem, pelo contrário, era sisuda e distante do cotidiano dos alunos.

Como foi visto os períodos em que passava a nação determinava a condução a ser dada à Educação Física. Beltrami (2001)⁵⁹ nos mostra que em cada um destes três períodos a Educação Física dava ênfase diferentes à visão de corpo:

A primeira, predominante no início do século, dava ênfase a um projeto de "asepsia social", tornando a Educação Física um agente do saneamento público. As práticas estimuladas para esse fim eram a ginástica, o desporto e os jogos recreativos, visto que essas visariam disciplinar os hábitos das pessoas. A segunda, predominante nos anos 30/40, teve, segundo seus estudos, uma orientação fascista. A ginástica, o desporto, os jogos recreativos visavam à coragem, à vitalidade, ao heroísmo e à disciplina a serviço da Pátria. A terceira veio juntamente com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no início dos anos 60 e teve um caráter eminentemente pedagógico. A idéia central foi a de promover a

⁵⁸ A este respeito, da Educação Física Higienista e Eugenista, Carmen Soares no livro Educação Física Raízes européias e Brasil, faz um relato crítico muito interessante.

⁵⁹ Beltrami, D.M. A Educação Física escolar contemporânea. Excerto da tese de doutoramento São Paulo: PUCSP, 1998, Revista de Educação Física/UEM. Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2. sem. 2001.

educação integral, principalmente a do jovem que freqüentava a escola. Para esse fim, estimulava-se a ginástica, a dança e o desporto como meios de educação.

Tivemos ainda a Concepção escolanovista com seus “objetivos de aproveitar e dirigir as forças do indivíduo – físicas, morais, intelectuais e sociais – de maneira a utilizá-las na sua totalidade” (BREGOLATO, 2003)⁶⁰; a concepção tecnicista⁶¹ onde o esporte entra como uma possibilidade a mais para a generalização da Educação Física tendo em vista seu aspecto lúdico, mas que foi desvirtuado para a performance a serviço da pátria que necessita se impor competitivamente com as demais e por isso a sociedade também devesse ser competitiva. A este respeito, Bregolato⁶², utiliza-se da fala de Walter Brach para se expor:

A juventude é educada para uma sociedade competitiva na qual o princípio de rendimento gerado pelo capital se impõe aos valores humanistas. O lema é ganhar a qualquer preço, o que se estabelece uma competição – concorrência – exacerbada na qual um jogo pode parecer uma batalha e perde-se a ética esportiva. Incute-se a idéia de melhores e piores como sendo normal, sem o esclarecimento das oportunidades geradas pelo fator socioeconômico que favorece a preparação das equipes e do indivíduo – para vencer na vida.

Percebe-se mais uma vez que a alegria a expressividade não se faz presente neste período mesmo se apropriando do esporte inicialmente com esta intencionalidade, mas que descambou para outros interesses.

2.2 Inovando e se aproximando da alegria.

Com o passar do tempo outros modelos foram sendo apresentados principalmente se contrapondo e criticando os anteriores. Surgiram mais cursos superiores de Educação Física.

Nas duas primeiras décadas do século vinte foram criadas as primeiras escolas de formação de professores de Educação Física no meio militar... Durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas, em plena vigência do Estado Novo, foram criadas, no meio civil, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Escola Nacional

⁶⁰ Bregolato, Roseli Aparecida. Cultura corporal do esporte: livro do professor e do aluno. São Paulo, Ícone, 2003.

⁶¹ Quanto a essa concepção, recomendo a leitura de Educação Física no Brasil: a história que não se conta, onde Lino Castellani Filho, conta esta história do lado de quem viveu grande parte deste período. Como também a obra de Mauro Betti: Educação Física e sociedade, onde o autor também conta este período.

⁶² Id. Op. Cit.

de Educação Física, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (BORGES, 1998)⁶³.

Esta determinação destinava-se a aumentar o número de professores e formar os técnicos esportivos, principalmente vindos de esportes em que deram certo, para que dessem conta da demanda do país. Assim como descreve Borges⁶⁴:

Quanto à habilitação, esta também era diferenciada das demais licenciaturas. A terminalidade dos cursos de Educação Física era definida segundo os objetivos da instituição formadora e variava de acordo com o nível escolar do aluno ingressante no curso. Formavam-se profissionais nos seguintes níveis: técnicos, especialistas, monitores e professores, sendo que estes últimos eram procedentes de escolas militares, do ensino médio, licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos.

Publicações nacionais foram lançadas, principalmente os manuais, campanhas publicitárias que pretendiam divulgar o ideal do corpo sadio e da esportivização, as turmas de treinamento nas escolas públicas foram criadas para participar em campeonatos.

Os cursos de Recreação foram criados para atender o nível de escolarização infantil da época, junto com eles vieram a aceitação dos conteúdos dos jogos populares justamente para massificar e aproximar do ideal da prática da atividade física que também se contrapunha a dos exercícios físicos puros, que foram considerados neste período como monótonos e repetitivos. Esta foi a primeira tentativa de dar à Educação Física o aspecto da alegria.

Os jogos utilizados nas aulas de Educação Física surgem como uma proposta destinada à população escolar, e que fossem utilizados posteriormente justamente nos momentos em que os alunos estivessem em outro horário fora da escola. Já os exercícios se massificaram somente quando deixaram de ser praticados apenas no âmbito dos quartéis e escolas e foram para os parques e academias sob uma forma mais versátil e menos militarista. É outra tentativa de dar à disciplina um aspecto mais alegre.

Nascem então os modelos de atividades que caem na aceitação da população como a aeróbica, a ginástica localizada e posteriormente os sistema *body system*. Assim a Educação Física assume um novo rótulo, tanto na escola quanto nas academias e em outros espaços. Com esta nova cara, pretendia destinar à escola apenas os aspectos educacionais da Educação Física e permitindo uma maior possibilidade de alegria no fazer pedagógico.

⁶³ Borges, Cecília Maria Ferreira. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas, SP, Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

⁶⁴ Id. Loc. Cit.

Justamente em contraposição ao modelo militarista a Educação Física tomou, na visão de João Batista Freire⁶⁵, “três tendências de intervenção profissional”.

O “triângulo” a que Freire se refere é formado, 1) pela intervenção pedagógica nas escolas cuja crítica recai sobre a falta de intervenção dos professores quando praticam “entretenimentos animados com bolas e outros objetos”; 2) o ensino e o treinamento de alto rendimento no esporte que, segundo o autor, pouco êxito tem obtido a não ser pela evolução muito mais dos instrumentos de medição do que propriamente pela melhoria da performance dos atletas ou ainda pelas formas de doping tornando o campo que se parecia promissor em um campo para poucos privilegiados e; 3) o fitness, que para o autor, se apresenta com uma visão de “globalização em sua versão capitalista”⁶⁶ empregando grande número de profissionais e alto investimento em pesquisa e pedagogia, que nada mais são do “as ginásticas antigas, agora musicadas e coreografadas”⁶⁷, massificando os gestos e padronizando as práticas, coisa que já se fazia a muito tempo, mas que atrai profissionais de Educação Física para um mercado de grande consumo baseando-se em técnica e indumentária padronizada e franqueada, renegando toda a formação acadêmica cultural e iniciativa do povo brasileiro.

2.3 A não-alegria da legitimação e os des-caminhos percorridos pelos professores

Mesmo se impondo da forma como já visto anteriormente, no interior da escola, a Educação Física Escolar, vem sofrendo ao longo dos anos, dificuldades para se legitimar⁶⁸. A obrigatoriedade veio com a LDB de 1961 e a regulamentação somente aconteceu nos anos 70. Mesmo assim ela, muitas vezes, tem sido negligenciada tanto pelos órgãos gestores quanto pela unidade de ensino, como nos mostra os PCN's para a Educação Física (Brasil, 1997) “mas a inclusão da Educação Física nos currículos não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias”. Os motivos são os mais variados, desde a falta de conhecimento do seu valor educativo até as questões corporativistas que “dicotomizam corpo e mente” como critica (FREIRE 1988). A integração à proposta pedagógica da escola e

⁶⁵ Freire, João Batista. Pedagogia do movimento, ou educação como prática corporal. 3º Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física – UNIMEP / CONFERÊNCIA, 2004 (p.14 - 16).

⁶⁶ Idem. Idem. p. 14.

⁶⁷ Idem, ibidem, loc. cit.

⁶⁸ Castellani Filho em 1998 nos mostra no capítulo cinco as Teses acerca da regulamentação da profissão, um pouco desta dificuldade nos momentos ainda recente da história.

consequentemente a preocupação com a não-marginalização, só ocorreu por decreto em 1996 com a LDB no artigo 26, § 3º.

As críticas feitas à marginalização da Educação Física no contexto escolar deve recair também sobre seus professores, que ainda por herança deste período se afastou, ou nem se apropriou das políticas pedagógicas da escola. Por força desta sua tarefa de preparar pessoas para atender a pátria principalmente pelo esporte, o professor muitas vezes sequer é visto nas outras atividades pedagógicas do cotidiano da escola. As aulas organizadas em horários diferentes daqueles das demais disciplinas têm levado o professor a este distanciamento da rotina escolar.

Este mesmo professor, por sua vez, tem se beneficiado com esta realidade, aproveitando-se justamente de sua invisibilidade dentro da escola para por muitas vezes, unir turmas em uma mesma sessão para minimizar o seu tempo de permanência diária na escola e usufruir de outras formas o tempo restante do seu contrato.

Mesmo que a Educação Física tenha sido negligenciada, sendo por vezes esquecida, tendo as salas destinadas a estes professores na maioria das vezes distantes das demais ou por vezes no fundo da escola ou em antigas salas que servem de depósitos, ela evoluiu e caminha em direção a uma inserção maior no ambiente da escola.

Sem a presença do professor de Educação Física nos diversos espaços-tempos da escola para que ela se legitime de fato e não de direito, imposta sem uma participação efetiva nos projetos políticos da escola, leva a condição do professor a uma situação de não-alegria e de uma relação desgastante com os demais profissionais da escola e os demais professores.

2.4 Novas abordagens e tendências: aproximações de vez da alegria na escola

Surgem novas abordagens da Educação Física que vão da crítica aos primeiros modelos considerados diretivos até aqueles com uma proposta mais relacional que leve em conta a cultura e participação do aluno. Estes modelos, chamados de abordagens⁶⁹, influenciam e direcionam o trabalho dos profissionais da Educação Física. As mais conhecidas são: a desenvolvimentista, a fenomenológica, a interacionista-construtivista, a

⁶⁹ Caso haja interesse de um aprofundamento maior em relação ao tema, recomendamos a leitura de Darido, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar: parte II. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 20, n.1, p.2.

cultural, a crítico-superadora, a sistêmica, a biológica renovada, a psicomotricidade e, as mais recentes, como os jogos cooperativos e PCN's.

Nestas novas concepções a alegria se faz presente em algumas delas como um instrumento de apropriação da cultura corporal tornando-a menos sisuda e mais leve.

Cada abordagem possui seus expoentes, representantes e seguidores que defendem pareceres, às vezes do ponto de vista de quem convive com a prática diária da Educação Física escolar. Por outro lado, algumas cometem equívocos quando se sustentam somente em discursos teóricos, carentes de uma participação maior de “beira de quadra” ou de sala de aula, sem apresentar as estratégias para colocá-las em prática, resumindo-se apenas fundamentação teórica. A inaplicabilidade pode ser decorrente do desconhecimento da realidade escolar. Outras, por sua vez, possuem fundamentação clara, traçada numa parceria estreita entre escola-academia o que facilita sua defesa, compreensão e aplicação.

Também com estas novas concepções, os conteúdos se diversificaram partindo do propósito de não se privilegiar apenas um, que até então havia sido o esporte, aplicado de uma forma competitiva e exacerbada, para uma maior abrangência como a dança, a ginástica, o jogo, a luta e, também o esporte, sendo inclusive considerados e tendo sua aplicação estimulada. Embora o esporte, tanto criticado, não foi proibido nem tão pouco banido. Toma uma nova e importante direção, a da inclusão e participação de um número maior de participantes dentro das aulas de Educação Física.

A Educação Física toma um perfil mais humanista – pelo menos no discurso, se pautando em princípios democráticos de inclusão, igualdade, participação e cooperação, valorização da cultura tanto do aluno quanto da própria atividade corporal induzindo a “autonomia para o exercício da cidadania nos âmbitos das relações sociais, da preparação para o trabalho, do lazer e da promoção da saúde” (BREGOLATO, 2003)⁷⁰.

Numa perspectiva ainda mais avançada já se percebe outras concepções com uma visão mais totalizante como a concepção holística considerada também na Educação Física que respeita o homem e a natureza de forma integrada, trazendo consigo a aceitação e aplicação dos princípios espirituais.

Assim esta disciplina toma uma maior importância dentro da realidade pedagógica escolar, os professores, ainda que timidamente, iniciam uma maior interação das políticas pedagógicas das escolas, assumem postos como gestores em alguns órgãos, que embora não

⁷⁰ Op. Cit. p.

seja um privilégio exclusivo do estado atual, mas mostra uma maior inserção e mudança da postura tanto do atual estado da Educação Física quanto dos professores.

2.5 Novos Cursos: novos olhares sobre a alegria

Dentro desta nova proposição surgem ainda novos cursos da disciplina por todo o país, inclusive havendo uma descentralização, mesmo que acanhada, destes cursos ao longo do território nacional, Mato Grosso é prova disso, talvez por conta do aparecimento de novos mestres e doutores nos grandes centros forçando uma migração de alguns mais corajosos para as regiões mais fora deste eixo. Embora haja ainda uma grande resistência em se preencher vagas nas regiões menos privilegiadas do país.

A criação de novos cursos em nível de pós-graduação nestas regiões ainda é tímida ou inexistente, o que leva a dificuldade de uma maior inserção dos profissionais menos favorecidos e um monopólio dos privilegiados das regiões mais favorecidas, justamente aquelas onde há uma maior concentração destes cursos e consequentemente destes profissionais.

Percorrido todo este caminho histórico vivido pela Educação Física no Brasil, me sinto mais à vontade para entender o porquê de apesar de esta disciplina ser apontada por muitos dos personagens da escola, no que diz respeito à presença da alegria no ambiente escolar, e em determinados momentos ela não corresponder.

Fica também evidente que as concepções de determinados professores tem a respeito da alegria, retrata exatamente o ponto de vista em que o mesmo se formou ou da escola em que o mesmo foi forjado.

Da mesma forma evidencia também o olhar que muitos destinam a esta disciplina, seja o da falta de conhecimento dos aspectos estruturais da disciplina, que tem sido por muitas vezes utilizada como suporte para os conteúdos de outras disciplinas, ou mesmo quando não é diretamente desenvolvida por professores de outras disciplinas, desprezando de fato a necessidade de um conhecimento mínimo das concepções para serem professores de Educação Física.

A alegria que se prega neste trabalho já se faz presente nestes cursos quando os mesmos privilegiam uma pedagogia mais próxima da ludicidade ou da cooperação, e as escolas por sua vez, já se mostram em muitos casos mais abertas a esta possibilidade, tendo seus professores com uma maior abertura para esta manifestação embora não seja ainda a totalidade.

É assim que a Educação Física se qualifica como espaço-tempo legítimo da alegria na escola, pois ela promove a espontaneidade e expressividade das pessoas nos momentos em que ela se utiliza do jogo, do brinquedo, da brincadeira, conferindo com isso um aspecto de prazer que se busca ou deveria buscar na escola. São nestes momentos que a alegria se mostra mais pontualmente nestas aulas, mas que foge quando o enfoque se envereda mais para o exercício físico ou o esporte de competição.

Agora que definido os conceitos dos quais me utilizo na interpretação dos dados obtidos, é que me preocuparei agora com a pesquisa de fato tendo como suporte as bases teóricas antes discutidas. A base será sempre o da alegria que buscarei ver nos espaços-tempos das aulas de Educação Física, do recreio, da entrada e da saída da escola, nos momentos do jogo, das atividades lúdicas, do brinquedo e da brincadeira, quais as expressões e sentimentos de prazer que os meus sujeitos apresentam nestes espaços e nestas situações. A partir dos dados coletados procurarei fazer relações com as teorias aqui descritas para fundamentar o trabalho de fato e dar a eles o enfoque de um trabalho de uma pesquisa que mereça o devido olhar da comunidade científica.

3 CAPÍTULO METODOLÓGICO

Esta pesquisa desenvolvida em uma escola para conhecer detalhes dos fenômenos que pode influenciar a atmosfera nos ambientes de aprendizagem, teve como base uma unidade pública de Cuiabá, Mato Grosso. A temática na verdade escolheu o pesquisador que na sua vida diária, procurava entender quais as alegrias estão presente em uma Instituição Educativa, com um olhar particular nas aulas de Educação Física. E foi justamente por ser neste ambiente formal de aprendizagem, a escola, onde julguei que o objeto pudesse ser revelado. E ainda, sob a consideração de que, além de que fosse uma instituição pública, diferente da que eu trabalhava, mas que tivesse aulas de Educação Física ministradas por um profissional desta disciplina.

A “espreita” uma expressão cara a Gomes (2001)⁷¹, foi feita me utilizando do método qualitativo interpretativo. Para Bogdan & Biklen (1996)⁷² “os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (p.48)

Sobre investigação qualitativa descritiva, utilizo-me das palavras destes mesmo autores para quem:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas,

⁷¹ Id. Bid. p. 62.

⁷² Bogdan, Robert e Biklen, Sari. Investigação avaliativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1996.

notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em estes foram registrados ou transcritos. (p.48).

Assim me posiciono no sentido de observador do dia a dia das aulas de Educação Física desta escola, e, num segundo momento, outros espaços-tempo, assistindo-os e anotando os fatos e acontecimentos ocorridos através dos instrumentos de coletas, na perspectiva de que a alegria ou até mesmo sua ausência se revele para o pesquisador. Este contato direto com o fenômeno pesquisado apresenta as vantagens da experiência direta o que para Lüdke e André (1986)⁷³ é

Sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. Ver para crer (...) permite também ao observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos (...) são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema (...) e permite a coleta de dados em uma situação em que é impossível de outras formas de comunicação.

Coloquei-me à escuta e à observação sistemática e em todas as manhãs de segundas e terças-feiras na escola pública para observação primeiramente das aulas de Educação Física. Após um período de aproximadamente três meses, passei a observá-los no período da tarde onde os sujeitos freqüentam as demais aulas e outros momentos da escola como um todo.

Conforme a natureza da pesquisa faz-se necessário explicitar que o grau de minha participação no campo de pesquisa foi aquela de “observador total” ainda na perspectiva de Lüdke e André (1986: p.29).

Esta minha imersão permitiu-me compreender o fenômeno⁷⁴, por conta de uma convivência entre pesquisador e os sujeitos, dando a possibilidade de ver de perto, sem contudo, participar das atividades do grupo. Procurando entender este grupo no momento em que ele esteja em suas aulas, nos momentos das entrevistas e para as imagens que coletei.

Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, a questão que me norteou foi em que momentos na escola a alegria está presente, seria nas aulas de Educação Física? Não estaria também em outros espaços-tempo-escolares?

⁷³ Lüdke, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986. p. 26.

⁷⁴ Sobre o termo *fenômeno*, refiro-me ao que BICUDO (1997:17) afirma como vindo da “palavra grega *fainomenon* - que deriva do verbo *fanestai* – e significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É o que se manifesta para uma consciência”. E é justamente com esta intenção, a de uma possível manifestação, de uma aparição que me fiz presente na escola.

Foi a partir destas dúvidas que iniciei minha investigação, sem me preocupar ao longo delas com leis e princípios que a tornassem um tanto quanto “enquadrada” e que portanto, me impedissem de olhar mais além dos materiais e do método elegido, mas ter um olhar em que pudesse me valer também da intuição. Apoiando-me em GARNICA (1997:110) estava me “preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador”. E também nas afirmações de BOGDAN (1994), para quem os

[...] investigadores qualitativos pensam sobre as questões da generalização, entendendo que o seu trabalho é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos e que é tarefa dos outros perceberem o mundo como isto se articula com o quadro geral. Mesmo uma descrição de algo particular tem valor, porque as teorias necessitam de saber explicar todos os acontecimentos”. (p. 67)

Os propósitos que orientam essa pesquisa são em âmbito maior a alegria e os seus acontecimentos ocorridos durante os espaços-tempos da escola. Neste contexto me valeram os aspectos intersubjetivos havidos no cotidiano do espaço escolar que neste trabalho, especificamente as aulas de Educação Física, o recreio, os momentos da entrada e saída da escola, se assemelha aos espaços e suas inter-relações sociais.

Para os fins deste estudo selecionei vinte sujeitos, tomando como referência inicial os primeiros contatos com o grupo, ou seja, suas movimentações nas aulas de Educação Física. Optando por aqueles que se destacavam no grupo tanto por excesso como por falta de uma movimentação durante estas aulas, considerando assim serem eles representativos da totalidade da escola, embora estivesse interessado nas representações da totalidade dos alunos que compõem as turmas que observei.

São crianças de ambos os sexos numa faixa etária média de dez anos, estudantes das quintas e sextas séries do período vespertino da “Escola Mariana”. A escolha se baseou nas características, especialmente naquelas que dizem respeito às físicas e as de comportamento, sendo introspectivas, extrovertidas, hiperativas, intelectuais, calmos, falantes, habilidosos, solícitos, cômicos, tímidos... procurando formar um quadro que se aproximasse de uma forma diversificada, isto é heterogênea.

Como já disse, esta é uma pesquisa em que procuro mostrar os espaços-tempo da alegria na escola, utilizando-me também para isso de dados coletados através de fotos e vinhetas junto ao *lócus* da pesquisa. Assim busquei caracterizar a alegria vivida pelos alunos da “Escola Mariana”.

Para a pesquisa não quantifiquei previamente o número de sujeitos. Eles foram selecionados posteriormente aos contatos iniciais nas aulas de Educação Física assim como os espaços-tempos que foram surgindo a partir dos contatos.

Para especificar o grupo de alunos escolhidos como sujeitos nesta pesquisa, não evidenciarei os aspectos individuais, mas o fiz apresentando algumas das características da maioria dos alunos da escola, uma vez que por fazerem parte desta mesma realidade, não poderiam ser muito diferentes, tendo assim peculiaridades já antes citadas.

Os alunos desta escola são meninos e meninas que moram no Bairro Tijucal ou nos bairros vizinhos situados na periferia sudeste de Cuiabá.

Precisei acompanhá-los durante a pesquisa, entrevista-lo sobre o que é alegria, o que sentem quando estão alegres, a suas percepções sobre as características percebidas nas pessoas quando estão alegres, os momentos da alegria em suas vidas e também da não-alegria, os tempos-espacos em que ocorrem este fenômeno na escola, os professores e as disciplinas que são alegres. Para ampliar ainda mais as minhas possibilidades, foi também preciso acompanhá-los em alguns destes espaços.

Para coleta de dados utilizei um caderno de campo em que anotei, seguindo uma sistemática, de uma tabela onde em uma coluna ficavam as atividades desenvolvidas durante as aulas e na outra, as ações que julguei serem os fenômenos tanto da alegria como da não-alegria, na perspectiva de Snyders, cuja descrição já foi discutida no capítulo teórico. A estas ações denominei de “vinhetas”.

No dicionário a palavra vinheta quer dizer “pequena ilustração intratextual” estampa de um livro, para ornato ou para explicação do texto”⁷⁵. E é justamente neste sentido que me utilizo deste termo para ilustrar os fenômenos que se apresentaram de uma forma mais elucidativa não apenas para ornar, mas para explicá-los servindo de mais um dado na composição do trabalho, dando a ele maior amplitude de análise e comparações, o que foi de fato útil na triangulação.

Buscando entender melhor como os sujeitos percebem a alegria em si e também nos outros, que características consideram para classificá-la, os principais momentos de alegria ou não-alegrias já vividos e os professores que julgam serem alegres, é que utilizei como instrumento de coleta de dados a entrevista.

⁷⁵ Ferreira, Aurélio Buarque de Hollanda. Pequeno Dicionário brasileiro da língua portuguesa, 3ª ed., Rio de Janeiro, RJ, 1999 (p.2074).

Para estas entrevistas semi-estruturadas⁷⁶ utilizei um gravador com um roteiro de perguntas específicas para as crianças e, um outro, com perguntas particulares para os professores e gestores.

Utilizei também como forma de estampar parte destes momentos uma máquina fotográfica digital para registrar momentos dos sujeitos em situações que evidenciassem as situações de alegria e não-alegia. Este instrumento, embora apresentando um estado momentâneo do fenômeno, por si só talvez não desse conta de todo o dinamismo das situações, por isso é que as fotos são apenas parte dos instrumentos e, dentre eles tem a mesma importância para a pesquisa e são importantes para auxiliarem na análise. Estas fotos vêm acompanhadas de uma legenda que segue uma sequência numérica e a sua descrição.

Para identificar os sujeitos da pesquisa, o fiz através das iniciais de seus nomes que aparecerão separadas por pontos e depois separadas por barra, as letras **F** ou **M**, para determinar o sexo do sujeito e, em seguida um número que corresponde à sua idade, todos dentro de parênteses. Veja o exemplo: (P.H.G./M-11). No caso dos professores ou gestores, suas idades não aparecerão, somente as iniciais de seus nomes e, na sequência, separada por hífen, a letra P de professor, C para coordenador (a), D para diretor (a) e, uma segunda letra que corresponde à palavra inicial da disciplina que leciona ou de sua função como gestor. Como no exemplo: (A.D.S.-P-H).

Quando me utilizo do termo “campo”, refiro-me aos espaços onde a alegria acontece para os sujeitos da “Escola Estadual Mariana Luíza Esteves”, que fica no Bairro Tijucal. Nesta escola, fiz-me presente durante os meses de Março a Outubro de dois mil e cinco. Neste período acompanhei a rotina escolar dos sujeitos descritos nesta pesquisa em suas aulas de Educação Física, nos recreios, nas saídas e chegadas à escola, bem como em suas festas.

As possibilidades de lazer da população ficam apenas por conta de um ginásio de esportes e um mini estádio de futebol, ambos administrados pela prefeitura, além dos bares e lanchonetes. O que se vê e em abundância são as linhas de alta tensão bordadas por pipas e crianças nas ruas a empiná-las. Como alternativa ainda restam as quadras das escolas, mas de uso restrito apenas aos alunos e em suas horas de aulas.

⁷⁶ Por entrevista semi estruturada me vali de George Gaskell, que a define como “a pesquisa qualitativa se refere a entrevistas do tipo semi-estruturada com um único respondente (a entrevista em profundidade)”. p. 64 .

3.1 A escola



fotos 1 e 2: fachada da “Escola Mariana”.

A escola se situa numa rua de pouco trânsito e aparentemente isolada do restante do bairro. Ao lado direito da escola encontra-se a igreja católica Bom Jesus da Lapa e ao lado esquerdo funciona uma borracharia. Em frente à escola, do outro lado da rua, estão casas residenciais. A fachada da escola é murada com uma altura aproximada de uns dois metros de altura.

Uma vez dentro do portão, você se depara com a parte externa de um grande pavilhão de sala de aulas. Os corredores, tanto do lado direito que comporta dez salas frente a frente, quanto do esquerdo que abriga a secretaria, a sala do diretor, a sala da coordenação, duas salas de aulas, uma sala de vídeo, a sala dos professores e um depósito. Anexo e um pouco distante, mas dentro dos muros da escola, está uma sala de aula no canto esquerdo.

Partindo do olhar de quem está em frente a este pátio logo após ter saído do portão, veremos logo em frente a caixa d'água. No centro do pátio encontram-se árvores frutíferas e frondosas: cajueiros, abacateiros, mangueiras e oitís. Estas árvores servem de sombra para os alunos durante os recreios como também fonte de alimentos quando dão frutos e até mesmo de local de encontro das “tribos” da escola. Do lado direito do pátio, tem uma quadra de areia que é usada para voleibol e/ou futebol.



Foto 3 e 4: O pátio onde as pessoas utilizam para os recreios.

Voltando aos corredores, encontram-se as salas da administração e a sala de vídeo, que no período matutino serve de sala de aulas. Do lado direito deste corredor estão os banheiros e duas salas de aulas que, ficam com suas portas voltadas para o pátio externo.



Foto 5 e 6: Os corredores internos do pavilhão.

3.2 A quadra



Fotos 7 e 8: O caminho que leva à quadra.

A quadra é a sala de aula de Educação Física. Vêm-se, então dois espaços distintos na escola: o das salas de aulas e administrativo e; o espaço da quadra, ambos separados.



Fotos 9 e 10: A quadra onde foram feitas as observações

Na quadra as grades de proteção que ficam somente em cada fundo encontram-se rasgadas, retorcidas e servem de passagem para os alunos que não querem entrar pelas laterais. Na lateral direita encontra-se um pavilhão para hasteamento de bandeiras. De cada lado encontram-se dois postes de iluminação com quatro luminárias cada, onde um deles, o do lado direito se percebe três lâmpadas destruídas. Em todo o entorno da quadra o mato e ervas daninhas são abundantes de onde se percebe por vezes um mau cheiro de fezes.

No interior da quadra observa-se uma superfície de cimento pintada, um pouco já se descascando. As tabelas do basquetebol não contêm aros e estão em decomposição.



Foto 11: Flagrante de duas crianças subindo na grade da quadra em horário em que ela não é utilizada com aulas e onde se observa a situação da tabela de basquete.

Neste espaço, as aulas de Educação Física ocorrem às segundas-feiras para os meninos onde estes são selecionados por altura. Esta turma é composta de alunos que vão desde a quinta até a sétima série do ensino fundamental. São os alunos considerados pela escola como os menores destas turmas. Nas terças-feiras, as aulas são para as meninas, usando o mesmo critério de tamanho, embora haja um número significativo de meninas “altas” de sétima e oitava séries nesta turma. As referidas aulas ocorrem no período de “contra - turno”, ou seja, estas crianças estudam as demais disciplinas à tarde e fazem as aulas de Educação Física pela manhã, das seis e meia até às oito e meia para ambos os sexos.

4 A CHEGADA À ESCOLA: O ENCONTRO COM A ALEGRIA

Os dados coletados durante o período em que estive presente na Escola Mariana, mantendo contato com a comunidade ali presente e investigando os espaços-tempos em que pudessem estar presentes a alegria na escola, carece de uma organização que se fez seguindo a interpretação do momento de chegada dos alunos para suas aulas no período vespertino, momento do recreio, na saída das aulas e por último a saída da escola. Serviu ainda de objeto de análise outros aspectos relacionados ao tema alegria, levantados a partir de entrevistas com alunos e professores que dizem respeito as suas percepções a respeito da alegria e ainda apontamentos para que a escola possa se tornar mais alegre.

Iniciando as análises a farei a partir do momento em que se chega a algum lugar para alguma atividade, neste caso, a análise da chegada dos alunos à escola. Como isso é feito foi a minha indagação principal. Coloquei-me de máquina fotográfica e caderno de campo em frente da escola, à espera dessas crianças durante dois meses seguidos, tentando analisar suas reações a respeito da alegria.

Durante os momentos em que estive acompanhando as entradas e saídas das crianças, pude observar que eles se apresentam de uma forma tranqüila e sem muita algazarra, talvez pelo fato de ser um horário em que o sol é muito forte, aliás, muitos chegam até de certa forma lenta. Chegam sozinhos, ou em pequenos grupos e se dirigem para os companheiros de rua ou de suas salas.

Estas crianças se apresentam na escola utilizando-se de roupas simples compostas de bermudões, calças ou saias e a camiseta de uniforme. Aliás, o que se convencionou de uniforme da escola se restringe unicamente à camiseta com o nome dela, e que para muitos não é utilizada sempre.

Os rapazes chegam a ela calçando na maioria das vezes chinelos, o que denota uma característica comum a quase todos os meninos maiores. Os menores, ainda sob o guarda

de um adulto responsável, se vestem diferente com roupas e tênis, longe ainda dos modismos dos adolescentes, já outros pelo contrário se apresentam para as aulas vestidos impecavelmente. Também muito comum é a forma como conduzem os materiais escolares, poucos usam mochilas, a maioria leva os cadernos e livros presos embaixo do braço e os lápis, borracha e caneta soltos na outra mão ou nos bolsos.



Fotos 12, 13 e 14: Os momentos em que os alunos estão chegando à escola.

As meninas se apresentam de uma forma mais cuidada. Quase todas usam a camiseta do uniforme da escola e calças jeans todos os dias. Cuidam bem dos cabelos com xuxinhas e prendedores. As maquiagens só aparecem de uma forma mais marcante nos dias de festas, nos dias comuns poucas se pintam.

Esta preparação do próprio corpo, me parece se constituir numa alegria que os alunos têm para se apresentarem aos demais. Curioso é a forma que determinados meninos e meninas tem em se apresentar a ponto de não permitirem que toquem em seus cabelos e na insistência em esticar a camiseta para mantê-la lisa, estes alunos não brincam durante a chegada e o recreio, ficam mais preocupados em manter arrumados.

Tanto as pinturas para a festa como o próprio vozerio típicos das entradas para a escola se mostram diferentes nos dias em que há festas, do que nos dias em que as aulas são “normais”. Nestes dias solenes a disponibilidade dos alunos para entrar na escola é mais calorosa. Os grupos que vão se chegando vêm falando muito e alto, alguns até gritando ou cantando e não perdem tempo para adentrar o portão. Enquanto que nos demais dias esta disponibilidade é mais contida. Os gritos e cantos dão lugar a falares baixo de quase murmúrio e um caminhar mais lento, quase que compassado.

Nestas situações fica clara a alegria presente na chegada da escola mais para os dias em que ocorre uma proposta diferente do cotidiano de aulas tradicionais. A presença da alegria neste caso se faz denotar através da própria expressividade presente nos corpos dos

alunos, que em dias de atividades habituais, se apresentam mais de forma contida e comportada, enquanto que se percebe claramente uma energia a mais, demonstrada através de movimentos exagerados e largos, passos mais decisivos e fortes e um falar mais solto e esfuziante.

Como visto na comparação das fotos abaixo, a foto 15 mostra as meninas e um momento de bate papo na entrada da escola em um dia de prova e, a foto 16, retrata um dia de festa na escola, um desfile, quando a preparação foi feita na sala de aula. Observa-se também aí em ambas imagens um estado da alegria mais evidente nos rostos das meninas da segunda foto, se comparado às descrições propostas no capítulo destinado às características da alegria.

Nela se vê presente na expressão sorridente de uma menina loira, uma alegria explícita. Enquanto que na primeira foto, tirada na entrada da escola, onde se vê ao fundo o portão de entrada, em um dia de provas bimestrais, a expressão das três meninas não se mostra com a mesma alegria. Percebe-se sim uma contenção tanto da expressividade quanto dos movimentos presentes nos braços cruzados de uma e, na outra, a mão direita segurando o braço esquerdo.



Fotos 15 e 16: As características das meninas.

Aliás, a entrada para a escola é um momento em que pouco se gasta de tempo entre a chegada e o tocar do sino para o início das aulas. Esperam poucos minutos à espera que o portão se abra e eles possam entrar. Parece que os alunos já vêm quase que em cima da hora, mal chegam e já vão para as suas salas guardar seus materiais. Alguns já ficam ali sentados à espera do sinal, outros se colocam na porta de suas salas e só entram quando o professor se aproxima. Apenas nos dias de prova bimestral que o horário de tocar o sinal é retardado e os alunos vão se aproximando e se colocando diante do portão à espera que o portão se abra. Nestes dias se percebe mais conversas, talvez pelo fato do maior tempo que eles ficam ali parados. O portão que permite a passagem para dentro do pavilhão só é aberto às treze horas, então assim que chegam, vão se acomodando nos espaços possíveis como as muretas ou nas calçadas da entrada. Ali conversam sobre tudo, aula, futebol, meninas, meninos, música, professores, programas de televisão. As brincadeiras neste espaço que antecede a entrada à sala, são pouco vistas.



Fotos 17, 18 e 19: Momentos em que as crianças esperam para o portão se abrir.

Notam-se nestas fotos, um posicionamento comportado e discreto dos alunos, alguns até cabisbaixos. Talvez concentrados para as provas que viriam em seguida à abertura do portão. Faz remeter à fala de um deles que dizia que em dia de prova a alegria vai embora, parece que ninguém estudou. Mostra com isso que a avaliação se apresenta na escola com um rito que altera a alegria dos alunos, tornando-os, pelo menos com uma apresentação distinta dos outros dias que se mostra na perspectiva de não-alegria.

Como o tempo de entrada se mostra quase como um *flash* pouco pôde ser visto que merecesse uma maior coleta de dados para a análise. O que fica mais patente neste caso, é

a pouca disponibilidade de tempo dos alunos nas entradas e saídas da escola e um diferenciamento das formas com que chegam ou saem presentes nos dias com atividade tradicionais e nos dias de atividades diferenciadas. Em ambos há uma oscilação da alegria e da não-alegria que se traduz nas expressões e gestos dos alunos.

4.1 O recreio

Para apresentar a análise a respeito do que vi durante o recreio da Escola Mariana, busquei primeiro observar alguns momentos das aulas para poder comparar com o tempo do recreio.

Durante a pesquisa, pude perceber que a escola para os nossos sujeitos transita entre momentos de alegria e de não-alegria. Como se comprova na fala de um dos sujeitos, ao dizer se a escola é um lugar de alegria:

“— Mais ou menos. Na aula se você brincar muito, você reprova, o professor tira ponto, isto é o menos. E o mais é na hora do recreio, você pode brincar pular, fazer um monte de coisas”. (S.O.N./M-12).

Para a maioria dos alunos o humor se altera para “mais” ou para “menos”, de acordo com a situação em que se encontra, ou seja, faz valer o local, se for o recreio, a escola é alegre, mas se for a sala de aula, a escola pode não ser mais alegre.

Na foto seguinte vemos uma situação de uma aula formal onde os alunos se apresentam de maneira, “normal”, onde se percebe na expressão das pessoas uma concentração para os conteúdos que estão sendo trabalhados. A aula é desenvolvida em dupla onde há uma possibilidade de uma maior interação entre eles, mas mesmo assim o clima da aula se faz diferente daquele observado no recreio.



Foto 20: Uma situação normal de aula.

O momento da aula é um momento diferente para os alunos, de forma que a alegria se apresenta assim, um pouco distante dos outros momentos vividos durante o período em que as pessoas se encontram na escola. Durante os momentos da aula, há uma suspensão da alegria, como aparece com frequência na fala da maioria dos sujeitos da escola. Um dos momentos, ainda dentro da escola, eleitos pelos alunos em que a alegria se manifesta é o tempo do recreio.

Este espaço-tempo é mostrado por alguns, durante as entrevistas em que a alegria se faz mais presente. Nele os entrevistados são categóricos em dizer que é o momento em que podem conversar livremente com os amigos da própria sala, de outras salas ou mesmo encontrar “a turma” para colocar as novidades, em dia, para fofocar, brincar ou mesmo para contar piadas:

“— No recreio, a gente fica debaixo da árvore contando umas piadas”. (W.I.S./M-12).

“— Recreio, porque a gente fica mais solto e sente mais alegria”. (L.U.I./M-11).

“— Na hora do recreio”. (S.O.N./M-12).

“— Na hora do recreio e na hora que vai para a quadra”. (P.E.D./M-11).

O recreio nesta escola é um momento em que há muita gente correndo para todos os lados, embora nesta escola não seja regra absoluta, talvez porque as turmas da tarde sejam de quinta a oitava séries, há uma maior liberdade de expressão, de movimentação e de lazer. Ali os alunos aproveitam o tempo para conversar, contar piadas, alguns até correm, brincam de pega-pega, neste caso, apenas os menores porque os maiores estão mais preocupados em se mostrarem uns para os outros.

Nestes espaços são comuns ajuntamentos com os membros de seus grupos que se definem pelas formas de se vestir, idade, sexo, séries/turmas e interesses próprios, onde se percebe um respeito mútuo quanto a estes espaços.

Constituem-se assim o grupo da árvore, que de lá de cima se alimentam, se mostram, se protegem dos demais, vêem as meninas passarem e ainda zombam daqueles que ficam embaixo; o grupo das “formandas” cuja identificação se faz pela camiseta diferente do uniforme dos demais, o que confere a elas um ar de superioridade e de destaque durante o recreio; o grupo dos “fortões” que se das grandes bacias usadas pelas funcionárias para lavar roupa e dali mostram seus músculos através de camisetas com mangas cavadas; o grupo dos

pequenos, que se reúnem sentados em uma mureta na hora do lanche talvez para se mostrarem grandes e; ainda o grupo das “mocinhas” que se reúnem também de uma forma mais comportada, diferentemente daqueles que correm e brincam todo o tempo dos recreios.



Fotos 21, 22, 23, 24, 25 e 26: Momentos do recreio: os grupos se encontram em espaços “pré – determinados”.



Foto 27: Um agrupamento de meninas de uma mesma sala distante dos outros grupos.

Durante os recreios é comum os agrupamentos acontecerem mais por gênero. Vê-se as “rodinhas” de meninos em um canto separados meninas. Tanto nos recreios quanto nas salas de aulas e, dificilmente a união de ambos no mesmo micro espaço, eles se reúnem em locais determinados por eles de uma forma própria. Ali é o local de bater papo, lanche e até mesmo mostrarem-se para os demais grupos como é o caso da foto acima onde vemos um grupo de meninas que se identificam com a camiseta diferente das demais e colocam-se em um local distante dos outros grupos.

O comportamento dos meninos se diferencia em parte ao das meninas. É comum vê-las conversando em voz baixa em pequenos grupos nos cantos das salas, dos corredores ou no pátio, embora estes comportamentos se modifiquem quando das aulas de Educação Física. Lá no momento em que elas estão sós, sem os rapazes, elas gritam bastante, falam palavrões e repetem algumas expressões tipicamente masculinas.

Os meninos não têm muito pudor ao falar. Seja em sala de aula ou no pátio os “palavrões” saem naturalmente, como se fosse normal, pelo fato de ser homem. Neste sentido as brincadeiras realizadas durante as aulas ou no recreio, também são de lutas, ou de exibicionismo como o das fotos seguintes, que na bicicleta, o aluno mostra durante o recreio, suas habilidades com a *bike* e outros dois brincando de luta.



Fotos 28, 29, 30: Os exibicionismos masculinos durante o recreio: uma forma de liderança.

VINHETA 2 PIPA NO RECREIO.

Uma situação diferente acompanhada durante o recreio, foi o da pipa que caiu em uma árvore e foi uma disputa para tentar pegá-la. Alguns meninos tiraram as camisetas e treparam na árvore, outros se esforçavam por outras árvores e outros ficavam apenas assistindo e torcendo e no fim ninguém conseguiu, mas que para eles pareceu divertido, fora da rotina diária.



Foto 31: No recreio vale até tirar a camisa para trepar nas árvores e pegar pipa.

Nesta vinheta e na foto se percebe um tipo de alegria que se vê nestas crianças da escola que é muito encontrado na grande maioria das crianças de Cuiabá. Que consiste em sair correndo ao local em que cai uma pipa, toda vez que é cortada a linha por uma outra. Nestes momentos há uma competição para conseguir a pipa e não tem limites. Veja que as crianças mesmo estando no pátio da escola, não fez cerimônia e se lançaram na árvore para tentar pegar a pipa.

4.2 A saída da escola: de volta a alegria?

Assim como me coloquei à frente da escola para observar a chegada dos alunos para suas aulas, também me coloquei para a saída. A esperança era de encontrar neste espaço-tempo exaltações por partes dos alunos e professores, pois como Paulo Freire e Snyders já havia afirmado nesse trabalho, os atores da escola não vêem a hora de o sino tocar para juntos se livrarem deste ambiente árido que é a escola. Pensei que neste momento da escola eu teria muitos dados a coletar.

Contrariando toda a expectativa, a forma como os alunos da “Escola Mariana” saem se mostrou de forma muito tranqüila e sem atropelamentos. Não observei nenhuma manifestação mais efusiva de professores nem alunos que merecesse uma maior investigação. Pelo contrário, eles vão embora da mesma forma que chegam à escola, em seus grupos de rua, com a mesma mansidão da chegada e alguns até se demoram por alguns instantes junto aos colegas que vão para outros caminhos.

Também não consegui ver ali nenhuma manifestação de violência ou de depredação ao patrimônio da escola. Um dos pontos que me chamou a atenção foi o fato que relato na vinheta seguinte:

VINHETA 3 O CARANDIRÚ

Eu estava em frente à escola de máquina em punho à espera de um possível flagrante de alegria das pessoas que saiam do interior da escola. Nisso um aluno que já havia saído, se colocou perto de mim e disse: “— Aí tio, tá tirando foto do Carandiru”? Perguntei a ele porque de ele ter dito aquilo e ele respondeu-me: “— Ué, não tá vendo as grades”?

Mesmo o menino se referindo à própria escola como uma prisão, a saída dela não se apresenta como uma libertação, ou como uma fuga, pelo contrário, notei que alguns deles até certo ponto gosta dali, pois ainda demoram alguns instantes antes de irem embora definitivamente.

As muitas imagens conseguidas nesse espaço tempo mostram uma repetição dia após dia da mesma situação. Ou seja, as pessoas saem e já se encaminham para suas casas, apenas alguns ficam mais tempo por ali.



Foto 32: Momento em que os alunos deixam o portão da escola

Vemos nas fotos acima as pessoas deixando a escola de forma “ordeira” em seus pequenos grupos sem maiores atropelos. Inclusive se percebe uma das alunas saindo empurrando um carrinho de bebê e outra conduzindo uma criança pela mão. Nesta cena se percebe que ambas saem tranquilas sem maiores problemas.

Desta forma este espaço-tempo contribuiu para apontar que a verdade que se instalou nos discursos dos autores não se aplica à realidade da “Escola Mariana”. Ali a saída de alunos e professores não se faz de forma mais conturbada ou de uma outra forma que inspirasse maiores preocupações ou que denotasse um desejo em abandonar a escola para irem logo para suas casas e de encontro a uma maior alegria.

4.3 As aulas de Educação Física: um espaço por excelência da alegria?

Como já expus anteriormente, as aulas de Educação Física foi considerada como um espaço-tempo de alegria no espaço escolar. As seguintes falas, tanto de crianças quando de professores e gestores, podem conferir esse argumento.

“— De Educação Física e de matemática. Na Educação Física o professor é muito bom com a gente, né? E a professora de Matemática a gente pede para ela explicar de novo e ela explica e a gente entende”. (W.I.S./M-12).

“— A Educação Física, porque lá eu jogo bola, eu gosto muito de jogar bola”. (M.A.R./M-11).

“— Na minha opinião... eu acho que as crianças gostam muito de recreação, Educação Física, no caso. Se bem que tem sempre aquela história que têm uns que tem mais aptidão para uma área, outros não. Eles gostam mesmo é de participar de campeonatos de torneios, de gincanas”. (V.F.C.-C).

“— Educação Artística porque oferece atividades diversas como a música e a arte, a história que traz conhecimentos do Brasil e do mundo e a Educação Física porque envolve alegria e o esporte”. (P.F.S.-D).

“— São disciplinas mais leves como arte, disciplinas extra-classe como Educação Física. Quando você leva os alunos para uma recreação extra-classe, você percebe que é mais alegre. Parece-me que o ato de estar dentro de uma sala de aula, entre quatro paredes é uma coisa que por mais que seja antiga, arcaica, eles ainda rejeitam um pouco”. (M.E.-P-H.C).

4.3.1 As vinhetas e fotos, o que mostram sobre a Educação Física?

Passo agora a apresentar alguns de seus momentos, começando pela forma como me vi no contexto da pesquisa, junto àquele grupo e a vinheta seguinte mostra esta minha aproximação.

VINHETA 3 OS PRIMEIROS CONTATOS

A aula começa às seis horas e meia da manhã. E nas segundas-feiras as aulas são para os alunos das quintas, sextas e sétima séries, alunos menores na voz do professor. Como ainda era um pouco cedo, seis e quinze, o professor ainda não havia chegado, fui ao encontro daquelas crianças, que me receberam desconfiadamente. Havia uma discussão sobre quem teria chegado primeiro à escola, um deles, com cara de mais esperto entre eles, perguntou a outro garoto: “— Foi você que chegou primeiro”? Diante da afirmativa, ele emendou: “— Vôte, cê dorme aqui, né”? Tentei puxar conversa com eles perguntando sobre futebol e alguma coisa relacionado à Educação Física. Assim fui me aproximando. Perguntei para eles a respeito do professor, um disse: “— Ele até que é legal só que fala muito, tem hora que é preciso pedir para ele calar”. Perguntei sobre a aula, e um deles me disse: “— Primeiro a gente faz algumas coisas, corre ao redor da quadra e depois joga bola”.

A primeira impressão que tive do grupo foi muito boa, o que me entusiasmou, porque apesar desta aula acontecer no contra - turno, de ser nas segundas-feiras e ainda as seis da manhã, os alunos se mostravam alegres de estarem ali. Aliás, esta foi a impressão que me passaram durante a pesquisa.

No que diz respeito aos primeiros contatos, considero que fui bem recebido pelo grupo e também pelo professor. A vinheta 3 mostra um grupo de crianças que se entregam com agrado à aula de Educação de Física, que na escola é um dos espaços em que o fenômeno da alegria se concretiza. A preparação da aula, às vezes se parece com um “palco de festa” materializa-se pelo interesse desse grupo pela prática dos jogos e brincadeiras, contidos na aula em um dos poucos espaços considerados como, tal.

As conversas também apontam a presença do falar cuiabano, de uma relação tranqüila entre os alunos de séries diferentes e ainda de uma curiosidade natural a meu respeito.

Uma outra observação que talvez tenha estimulado o professor a diversificar as atividades, pode ter sido a minha presença como ouvi de uma aluna durante uma aula: “— Tio, até quando vai a sua pesquisa”? Disse-lhe que não tinha data para terminar e ela emendou: “— Ainda bem, que só assim a gente joga, o dia que você não vem o professor só fica falando”.

Também de minha parte tinha curiosidade a respeito dessas crianças, como é que eles se organizavam para poder jogar primeiro, como isto se dava? Porque a quadra é aberta e qualquer um poderia dizer que chegou primeiro? Mas que eles sabiam quem eram os primeiros a terem direitos a jogar as primeiras partidas?

VINHETA 4 QUEM VAI CATAR NO GOL?

Imaginei ser eu o primeiro a chegar, mas já havia na quadra quatro alunos prontos para a aula. Eles chegam e se dirigem a um lugar específico da quadra. É uma espécie de pódio, um lugar sagrado. Este é o pavilhão de hasteamento de bandeiras. Os primeiros que chegam ficam ali “amontoados feito pássaros” em cima, embaixo e ao redor dele a curtir seu posto, alguns talvez com frio se juntam aos outros. Dali esperam os demais, discutindo as posições de cada um durante o jogo de logo mais, principalmente quem vai “catar no gol”. Logicamente há uma indução ao menos habilidoso ou mais “gordinho” a ocupar tal posição, estes protestam, mas são convencidos pelo uso da força ou do argumento, mesmo que seja uma mentira do tipo “— Oh! Você cata muito, mano”. Os outros vão chegando, um após o outro. Se chegam só entram no espaço da quadra mansamente. A “linha de chegada” é a porta de entrada para o espaço da quadra, quem conquista-la primeiro será encaixado na “ordem de chegada” do dia. É a primeira competição do dia destas crianças.

Este evento me parece ser a alegria do momento, isto é, o prazer de chegar primeiro, de não precisar ficar de fora do primeiro jogo da aula. O significado presente nesta ação se traduz na alegria de encontrar um lugar no *pódio* da Educação Física, nas competições que se fazem presentes nesta disciplina e que se estende para o dia-a-dia destas crianças. Estes momentos de alegrias podem ser para muitos destas crianças as poucas que

passam no dia. Chegar primeiro significa ter o poder naquele momento para mostrar-se, pelo menos ali, e o domínio do poder significa muito para estas crianças, pois é a chance de se sentir o centro das atenções por ter vencido. Isto tudo se revela como uma grande alegria.

A foto seguinte dá conta daquilo o que digo com as palavras: os meninos de cima são os primeiros a chegar, a ordem de chegada se completa com os de baixo e dos lados.

Foto 33: O pódio da chegada às aulas de Educação Física: o poder presente.

Depois que chegam, alguns se contentam em ficar ali junto ao pavilhão curtindo sua conquista ou falando de outras coisas, outros saem à procura pelo mato por garrafas plásticas para que sirva como “bola”. Assim que encontram, iniciam-se pequenos jogos em meia quadra sem preocupações com as regras nem parceiros definidos. Do lado de fora os colegas que não entram no jogo dão palpites, riem e se divertem ao verem os colegas jogarem. A “pelada” vai até a chegada do professor, que interrompe a brincadeira. A “bola” é desprezada no mato para ser formada a fila.

Vê-se neste momento que as crianças sentem alegrias em estarem ali, a alegria da conquista, de ser o primeiro. E este é um momento democrático de conquista. O pavilhão está ali, basta chegar cedo para conquistá-lo, neste momento as chances são iguais para todos. Enquanto que em outros momentos as chances são para poucos, principalmente quando se trata de habilidades específicas, como é o caso dos esportes. Neste caso, o nivelamento já não se aplica, e aqueles que chegaram primeiro muitas vezes serão os últimos. E a alegria se transforma em não-alegria. E é talvez por isso que este espaço é tão disputado, principalmente pelos menos habilidosos.

Também se percebe que, além do poder que emana do pavilhão, as crianças são capazes de extrair a alegria usando de criatividade com as garrafas de refrigerantes que se transformam em bola para o futebol. O fato de estarem sozinhos não os impedem de serem alegres, pelo contrario, é na presença do professor que essa alegria se vai, pelo menos momentaneamente. Esta passagem lembra aquela das algazaras das crianças que vão para a escola pela primeira vez e que mudam todo o comportamento quando entram na escola,

como já citado no capítulo da alegria. Neste caso a presença do professor indica o início da aula, e o objeto da alegria fica desprezado no mato ao lado da quadra.

Durante as aulas de Educação Física é comum ver os rapazes em sua grande maioria jogarem o futsal descalço. Para não perderem as sandálias, eles as prendem nos braços, ficando assim com as mãos livres para “o racha”. Aliás, parece que se usassem tênis não teriam o mesmo gosto. Esta situação em muitos momentos impede as crianças de praticarem o esporte como observado durante a pesquisa. Entretanto, para se jogar na quadra do ginásio de esportes que fica próximo da escola, é preciso de calçado adequado. Aí então, eles dão um jeito, arrumam um tênis e entram para os treinos.

As meninas também fazem as aulas de Educação Física descalças, mas grande parte delas não tira as sandálias para correr ou brincar. Apresentam-se para estas aulas um pouco mais arrumadas, com cabelos presos e penteados e quase todas de uniforme da escola. Para jogar o esporte mais utilizado, o handebol, elas, muitas vezes, o fazem descalços, às vezes iniciam jogando com as sandálias e quando fazem um gol, se empolgam e tiram as sandálias.

Observa-se que embora esteja na escola, um ambiente de aprendizagem, as crianças dão uma maior seriedade aos treinos do ginásio. Nas aulas de Educação Física, jogar descalço se apresenta aparentemente mais alegre e mais informal. Parece longe da obrigatoriedade e formalização exigido pelo professor.

No caso, de se jogar no ginásio, embora se perceba uma vontade de fazer parte daquele grupo seletivo, as crianças utilizam de equipamentos específicos que não utilizam nas aulas de Educação Física da escola, mas que ainda assim eles fazem questão de participar. Ali a alegria de ser um dos integrantes das equipes de treinamento vale o investimento de adquirir um tênis para a prática do futsal.



Foto 34 e 35: As meninas no começo da aula, ainda calçadas e no meio da aula, já se vê parte delas descalça.

Todas as aulas oscilam em momentos de prática e de espera, ou seja, em determinados momentos os alunos fazem as funções principais da aula como jogar o handebol e o futsal. Nestes momentos os que não estão jogando vão sentar e lá ocorrem algumas situações que se não são totalmente de alegria, demonstram situações diferenciadas.

As vinhetas seguintes, ocorrida com os meninos, apresentam três situações distintas desta especificidade. Nelas ocorrem o imprevisto de espaço para a prática onde o futebol, corre de uma forma, subversiva, mas alegre como ocorre em muitos momentos do bairro. Também veremos a posição que pode alcançar alguém que possui um simples refrigerante e em outra aquele de quem vem de tênis.

VINHETA 5 O PODER DO GUARANÁ

Um aluno foi até a cantina e comprou um refrigerante, um guaraná e sentou-se junto a parede na sombra logo atrás de mim, outros também estavam ali à espera de sua hora de jogar e ao mesmo tempo “espiando” o refrigerante do colega. Um outro aluno que saíra do jogo passou por nós e chamou justamente aquele que estava com o guaraná para ir ao bebedouro com ele e o menino nem se locomoveu, então o primeiro se foi para tomar água. Assim que ele se distanciou um dos que estavam junto a mim, comentou com os colegas: “— Tá vendo, só porque fulano tá com guaraná ele passou chamando, se não tivesse ninguém tomando nada ele passava aqui ‘apavorando’, batendo na gente. Será que é interesse”?

VINHETA 6 O PODER DO TÊNIS

Em outra conversa, eles comentavam sobre quem era bom de bola daquele grupo. Eles diziam que um deles era bom e que jogava no time do ginásio de esportes do bairro, ao que um outro retrucou: “— Que nada, basta ter tênis para jogar naquele time, fulano só porque tem joga no time daquele professor. É só chegar lá de tênis que ele, nem te conhecendo, te coloca para jogar”.

VINHETA 7 ENQUANTO O HANDEBOL NÃO VEM

Enquanto o handebol corre solto na quadra sob a observação do professor, os alunos que estão a esperar improvisam uma mini quadra embaixo das árvores com a bola de futsal do professor em meio a folhas e galhos espalhados pelo chão. As traves são feitas de tijolos e da própria parede. Ali eles se divertem até serem percebidos e interrompidos pelo professor que os chamam para o jogo seguinte.

Na vinheta primeira, as crianças fazem aquilo que é muito comum neste grupo, a “desmascaração” de um colega que procura se apossar dos poderes perante o grupo concebido através de um guaraná daqueles. Estas crianças não suportam os que se mostram oportunistas. A situação mostra também que as crianças se sentem alegres nestas situações, porque o caso se mostra depois fonte de ironia, deboche e muito riso.

Na segunda, o fato mostrado denota mais uma vez a forma de poder que se apresenta na figura de um tênis que deveria ser fonte de respeito se transforma em forma de chacota por parte daqueles que não tem e tudo vira festa entre eles.

Nestas vinhetas fica claro que existem regras para participar dos grupos tanto do guaraná quanto do ginásio e é preciso uma aceitação delas para se entrar ou se manter no grupo, lembra da afirmativa de Château (1997:125) quando o mesmo diz que: “Aceitando participar do grupo de jogo, a criança aceita um certo código lúdico, como um contrato social implícito... O jogo é um juramento feito primeiro a si mesmo, depois aos outros, de respeitar certas instruções, certas regras”.

Já a terceira mostra a capacidade de improviso que as crianças têm em se adequar às situações e dali dar um jeitinho de burlar parte da aula e se divertir longe das vistas do professor. É a alegria que eles sentem nas pequenas coisas. Remete-nos a fala de Santin (1994:29) quando diz que “brincar é fantasiar, criar espaços...” e é criando e

recriando espaços, materiais e o próprio esporte que estas crianças sentem a alegria em parte da aula.

Nestes casos a própria convivência entre eles denota a alegria de poder confabular sobre fatos que são da comunidade, que estão presentes no cotidiano daquelas crianças, de poder bater uma bolinha tanto quanto durante o tempo da aula como em seus intervalos embaixo das árvores. A simplicidade destes momentos concordam com a própria vida de cada um. Passa pela minha cabeça também um pouco de minha infância.

As meninas também ocupam o seu tempo de espera com algumas atividades próprias do gênero. Neste espaço de tempo elas o ocupavam conversando, algumas iniciando passos de dança, outras se refugiavam na sombra de algumas árvores ou da própria colega ou simplesmente sentadas na fila em plena quadra. Nos dias em que as aulas ocorreram na quadra de areia, a situação não foi muito diferente.

As meninas também manifestavam os mesmos modos de esperar apresentados na quadra convencional, e como o esporte era o voleibol, a bola de futsal ficava à solta e então, uma delas mais afeta a este esporte utilizava o seu tempo de folga fazendo “embaixadinha” enquanto que as outras meninas apenas olhavam ou faziam pequenas brincadeiras, como se pode ver nas fotos seguintes.



Foto 36, 37 e 38: Mostra as meninas que durante os intervalos das aulas ocupam-no de diversas formas.

Nestas situações se percebe que as alegrias das meninas não são muito distantes das alegrias dos meninos, porém com as especificidades típicas do gênero no que diz respeito a um comportamento mais calmo. Porém não menos inquietos para algumas como o flagrante daquela menina que faz “embaixadinha”, se comparando ao comportamento dos meninos que improvisava um futebol embaixo das árvores. A dança é uma manifestação muito presente no mundo das representações femininas e as meninas observadas a praticam muito quando estão à espera do momento de jogar.

Uma situação individual que pôde ser acompanhada durante as observações, foi a ocorrência de um gol que de outra forma seria corriqueira, mas que neste caso se mostrou especial, pena que neste dia eu não estava com a câmera, por isso a apresento em forma de vinheta:

VINHETA 8 UM GOLAAAAAAÇO!

Tocar na bola só mesmo quando fosse um acaso, quando aquela bola desse uma espirrada e sobrasse para ele, fazer um gol então seria uma tarefa impossível. Mas aconteceu. Exatamente quando numa bola espirrada se apresentou a ele, era a segunda do dia. Ela se apresentou redondinha a ele nas proximidades da área, ninguém por perto e ele com a perna esquerda a chutou. A bola se encaminhou em direção ao goleiro que não conseguiu defendê-la. O gol foi muito comemorado, gritado, aplaudido por todos, professor e alunos. O artilheiro abriu os braços gritando, deitou-se no chão maravilhado, em êxtase gritava: “— É goooooool!” Em seguida, passou a gritar: “—Aleluia, aleluia!” Era como se os anjos operassem um milagre. Daí em diante o jogo para ele não teve mais importância a sua atenção ainda estava voltada para sua façanha, talvez o mundo tivesse parado para ele. Ao término da partida, partiu em direção ao professor e o abraçou fortemente, dizendo “— Eu fiz gol, eu fiz gol!” Era só alegria, o seu anúncio era a todos que passavam por ele, “— Cê viu, Robinho fez gol!” Quando seu irmão mais velho veio buscá-lo, como faz sempre, esta foi sua primeira fala: “— Não vou agora, fiz um gol e vou ficar para mais um”. Penso que ele ganhou o dia, tamanho era a felicidade estampada em seu rosto, inclusive do professor e de alguns colegas.

Não sei se também com a câmera eu conseguiria congelar aquele momento, aquela imagem, porque a alegria, neste caso era geral, mostrava-se em todos os pontos da

quadra. Passava de colega a colega, contagiava o ambiente e dificilmente poderia ser mostrado apenas por fotos, também não sei se apenas a vinheta dá conta de apresentar fielmente o fenômeno.

Este evento fez lembrar o que Huizinga (2000) diz a respeito jogo como “*divertimento, prazer, agrado, alegria*” quando estes sentimentos tomam conta do individuo durante os momentos que se permitem deixar levar por estas atividades que podem parecer, dependendo do ponto de vista, simples ao olhar mais desapercibido.

Obviamente que toda a alegria não é permanente ou ela muda de aspecto se não tiver um direcionamento que iguale as condições, possibilitando que inclusive os menos favorecidos sintam os mesmos privilégios daqueles que tem mais condições.

Neste sentido, presenciei algumas situações. A primeira mostra a ausência momentânea do professor trazendo consigo um desequilíbrio das condições da aula e a outra na presença do professor, quando se percebe a instituição autorizada e discutida do poder dos habilidosos.

VINHETA 9 TERRA DE NINGUÉM

Um dia desses o professor, durante a aula precisou se ausentar temporariamente. Naquele dia outros alunos, provavelmente do período noturno, estavam assistindo a aula. O professor deixou a turma sob o comando de um deles. Mas parece que o aluno não entendeu ou os colegas não o obedeceram. O jogo de futsal que até então estava sendo disputado por equipes compostas pela ordem de chegada, parou e os mais habilidosos tomaram conta da quadra. Um deles indignado, me disse: “— Era para eu tá jogando, aí vem aquela Xuxa e me tirou, eu tava no gol”, se referindo a um loirinho da turma. As bolas que até então eram controladas dentro de um saco foram retiradas e cruzavam a todo o momento a quadra em jogos paralelos de futsal à beira da quadra, inclusive pelos rapazes indicados pelo professor. Indignação de uns, alegrias de outros e dispersão de muitos. Só acabando com o retorno do professor, que disse: “— Qual a regra que tá valendo”?

A história do arranca pato só começou quando alguns meninos formaram uma “seleção” para jogar futsal contra os demais. O professor então se rendeu à idéia e dividiu a turma em dois grandes grupos “o dos bons e o dos ruins”. Em cada grupo foram divididas as equipes para a disputa. O sistema de disputa é aquele em que quem vence permanece em quadra e quem perde dá lugar a outra equipe, daí o nome “arranca-pato”. Este sistema não agrada a todos, principalmente aqueles que dizem: “— Óh lá, só tem seleção, o professor puxa-saco deles, cê vai ver, vamos sair na primeira... que graça tem, os melhores jogar e o resto ficarem olhando?”.

Vê-se aí duas situações distintas em que em ambas a não-alegria se faz presente para o grupo dos menos habilidosos e a alegria se mostrando imposta por parte dos que a dominam. Percebe-se claramente que se justifica a garantia de um lugar no pavilhão de chegada, como visto antes, pois ela é uma segurança de uma colocação nas equipes durante o jogo, enquanto que nas situações do jogo formalizado do andamento da aula, a participação dos desfavorecidos é complicada.

Observa-se também na primeira, a necessidade da condução dos trabalhos por parte do professor para a garantia da normalidade da aula e da garantia da participação de todos. Embora mesmo com sua presença em quadra, isto não se configure, como mostrado especificamente na situação da segunda vinheta, onde ele ceda às tentações de uma parcela da turma que são afetos a uma modalidade de competição do futsal em que os mais habilidosos permanecem em quadra. Mas ainda assim se constitui na alegria que embora restrita aos melhores, é a forma desse grupo se alegrar se mostrando melhor que os demais. Mesmo que isso se materialize na não alegria dos outros.

Neste caso, esta situação se parece com aquilo que diz Château (1997:125 ao desafio que os jogadores gostam, “pois jogos muitos fáceis não têm graça nenhuma”. Isto sustenta a insistência das crianças mais hábeis em quererem jogar o “arranca-pato”, pois é justamente ali que reside a alegria daquelas crianças, elas querem se testarem para compreender suas possibilidades e as dos seus adversários.

Além da situação da ausência parcial do professor durante as suas aulas em determinados momentos, como visto nas vinhetas anteriores, poderíamos pensar que será a ausência total poderia provocar outros fenômenos, como por exemplo, a forma de

organização das crianças para as atividades, ou mesmo se eles fariam as atividades costumeiras de suas aulas ou retornariam para suas casas? Esse momento existiu e os resultados foram surpreendentes como mostrado na próxima vinheta.

VINHETA 11 ANIVERSÁRIO DO PROFESSOR: UM DIA DIFERENTE

Chegando às imediações da escola percebi uma movimentação diferente, certo alvoroço. Os alunos se dirigiram a mim dizendo: “— Hoje não vai ter aula não, é o aniversário do professor”. Eles estavam então diferentes. Aí vieram as tentativas de ocupar o espaço daquela aula com “jogo de bola”. Um disse-me: “— Dá aula para nós hoje, você é também professor de ‘física’. É só ir lá dentro da escola e pegar a bola”, confesso que fiquei tentado em fazê-lo para ver no que iria dar, entretanto, saí-me da situação dizendo que não podia, pois não tinha autorização do professor para tal. Imediatamente eles já apresentaram outra solução: “— Então vamos pegar a bola lá na casa do careca”, alguém concordou e já correu para lá. Uns foram pelo portão, outros subiram por uma escada de um sobrado que fica colada nos muros da escola e de lá pularam o muro para dentro da escola. Eu segui pelo portão. Enquanto a bola não chegava, aos poucos eles foram se reunindo na quadra. Um pegou uma garrafa e o “racha” se iniciou, depois outra garrafa melhor tomou o lugar da primeira... Até que a bola de verdade chegou. As equipes foram formadas obedecendo aos seguintes critérios: “a ordem de chegada” foi anulada; jogaram primeiro o dono da bola e sua equipe; as outras equipes foram formadas desde que não fizessem “seleção”, caso se percebesse isto, formava-se um impasse e havia uma discussão que gerava alteração nas equipes tornando-as equiparadas. Estas discussões eram feitas aos gritos, saíam até palavrões, parecia que eles não se entenderiam ou que iriam às vias de fato, mas logo uns ponderavam aceitando as alterações e o jogo tinha início. O interessante é que mesmo aqueles que ficam de fora da primeira partida aceitavam esta condição e esperavam tranquilos o primeiro jogo acabar. Cada jogo tinha a duração de dois gols, ou seja, a equipe que marcasse primeiro os dois gols vencia a partida e permanecia em quadra. No “racha” sem professor as regras são discutidas durante o próprio jogo. Por exemplo, só quando a bola sai do campo de jogo de futsal, delimitado pelas linhas pintadas nas laterais e de fundo, é que se discute se o jogo será em “quadra toda” ou não. Isto quer dizer que em sendo “quadra toda”, a bola só estará fora de jogo quando sair completamente do cimentado

da quadra. Algumas partidas foram jogadas em um sistema, outras em outro. Quando das aulas normais com o professor, o mais comum é utilizar a quadra toda porque o número de pessoas por equipe é aumentado. Uma outra observação é que a penalidade é reclamada pela pessoa que a sofre dizendo: “— Parô aqui, parô, parô”, é uma forma de reivindicar para si uma falta, ter sofrido um ataque que fuja às regras regulares do jogo. Nem sempre o infrator aceita a reivindicação e se ele fica com a posse da bola, chuta-a ao gol ou para longe gerando protesto da equipe que se sentiu lesada. Já ao suposto infrator cabe frases assim: “— Não agüenta, sai”, “— Futebol é coisa de homem”, “— Mocinha não joga”, “— Vai dormir”, e muitas vezes reforçadas por sua equipe. Mas, ainda assim, na maioria das vezes a falta é aceita e cobrada. E se o infrator tinha conseguido um gol em decorrência da ação imediata da infração e tenha ignorado a existência desta penalidade, este gol é anulado. Já a quem recebeu a falta cabe o discurso ameaçador: “— Tô avisando, vou quebrar”!

As alegrias apresentadas na ausência do professor se mostram principalmente na capacidade de organização do grupo que não se rendendo à tentação de ir embora, se mobilizou e conseguiu uma bola para jogarem. A bola de garrafa aqui se mostra outra vez como era na presença do professor, denotando que a criatividade se mostra mesmo em qualquer situação e que eles sentem prazer em jogar com ela. Também a forma de organização da atividade toma uma dinâmica diferente daquela com a presença do professor, com leis adaptadas ao jogo formal. As diferenças de força e habilidade são resolvidas “no grito”.

Sobre esta questão, Snyders (1993:127) disse “que os acertos de conta na escola lhes parecem mais claros, mais fáceis do que em relação à vida em casa”. Neste sentido se percebe que as crianças neste espaço utilizam-se do poder de um espaço neutro para construírem, através das discussões advindas das situações de jogo, suas próprias leis que se solidificaram junto ao grupo e dali passam a tomar sentido na coletividade. A vinheta seguinte mostra como isso acontece.

VINHETA 12 MARCAÇÃO DE TERRITÓRIO

Tanto estas ameaças quanto as falas dos infratores são jogos de cena, fazem parte do cotidiano deste jogo e dificilmente se concretizam. São na verdade intimidações para marcar seus

espaços no grupo. É mostrando força e valentia que garantem seus espaços e respeito junto ao grupo. Às vezes chegam mesmo à intimidação corporal: o intimidador chega aos berros junto a outro, empina o peito para frente aproximando-se daquele a quem quer oprimir. Cerram as mãos fortemente, franzem a testa, enrijecem toda a musculatura e ficam na ponta dos pés. Às vezes chegam a tocar com ambas as mãos fechadas no peito do outro. Dependendo desta ação o outro se intimida e se cala ou a ignora. Noutros casos a pessoa revida da mesma forma, porém em tom um pouco mais brando. São cenas rápidas ocorridas geralmente quando a bola está fora de jogo sendo finalizadas assim que ela entra de novo em jogo, cabendo a ambos voltarem ao jogo normalmente ou com alguns resmungos e ameaças entre ambos.

Neste caso, a posição de intimidador e de intimidado se apresenta na possibilidade de haver a não-alegria por um período da relação entre ambos, mas que se faz necessária quando se trata de mostrar a sua força para os demais. Lembra em parte os discursos inflamados de tribunas para defender suas idéias e fazê-las vencedoras sobre outras.

VINHETA 13 À PRESENÇA DO ADULTO

Embora eu tivesse deixado claro que não poderia dar aulas para eles e que estivesse ali na posição de pesquisador, as crianças por várias vezes pediram minha intervenção como árbitro do jogo, principalmente, aqueles que não tinham seus pedidos de falta atendidos. Outros pediam licença a mim para ir tomar água ou ir embora, não conseguindo separar ainda a minha figura de adulto e também professor de Educação Física com a de pesquisador. Na hora das penalidades principalmente, aqueles que as cometiam e as ignoravam dirigiam o olhar ligeiramente para mim como se percebessem que estavam errados e que seriam repreendidos por mim, mesmo em eu não dizendo nada nem expresso qualquer reação.

VINHETA 14 O EXCLUÍDOS

Houve uma equipe que foi formada por aqueles que não foram aproveitados nas três primeiras. Eram crianças tímidas e na sua maioria negra que estavam descalças e com roupas

surradas. Esta equipe jogou apenas duas partidas, as demais jogaram três ou quatro. Mas ainda assim, nem todos que foram àquela aula jogaram. Aproximei de um desses perguntei por que ele não jogava, ele me disse primeiro que era porque não tava a fim, depois se abriu: “É que eu sou ruim de bola e eles não me escolhem. Eu só jogo quando o professor tá aqui”.

Nestas duas passagens se percebe uma relação entre elas no que diz respeito à autoridade e à submissão às quais as crianças estão sujeitas. A primeira, a submissão se faz perante a autoridade do professor, e na segunda o julgo se mostra presente pela habilidade do futsal daqueles que a detém.

VINHETA 15 PULANDO O MURO

As expressões ficaram mais à vontade neste dia. Podiam falar palavrões, sair à vontade para ir tomar água, passar livremente pelo meio da quadra de um lado para outro enquanto o jogo corria solto. Perguntei por que alguns pularam o muro naquele dia, pois eu não havia observado isto nos dias anteriores e um deles me respondeu: “— É que hoje pode”. Mas é sempre assim? Insisti. “— Não, o professor precisou fechar a porta que tinha ali no muro porque os maconheiros vinham à noite para fumar aqui, quando nós chegávamos de manhã para a ‘física’ era um fedor só”.

Esta vinheta nos mostra a presença da alegria de não obedecer às regras formais da escola, de criar as próprias regras durante a ausência do professor, recriando caminhos de entrada e de saída para a escola. Também se percebe que os alunos conhecem que a quadra além de ser um espaço para as aulas de Educação Física, também é um espaço que alguns utilizam para práticas ilícitas.

VINHETA 16 OCORREU TAMBÉM COM AS MENINAS

Situação semelhante da ausência do professor ocorreu um dia com as meninas, só que aí as reações foram outras. Elas se apresentaram mais comedidas e a maioria retornou para suas

casas “para dormir”, como disseram. Das poucas que restaram também me pediram para que eu desse a aula para elas, mas com a minha negativa, se puseram a brincar. Umas brincavam de andar de bicicleta pela quadra, outras de dança e por último fizeram uma reunião em que decidiram “brincar” das atividades que o professor desenvolve normalmente, utilizando para isso uma bola que uma delas trouxe. Neste caso, a brincadeira não perdurou muito, pois aquela que perdia logo desistia, e ia sentar ou por que quem não concordou com a atividade, ficou andando de bicicleta pela quadra atrapalhando as demais. Mesmo assim elas não brigavam ou intimidavam as outras, por fim foram todas dançar até se dispersarem totalmente, indo embora, uma delas lamentou: “— Ah, agora que vou para casa, minha mãe vai me mandar lavar vasilhas, tava tão bom! ”

As fotos seguintes mostram esses momentos.



Fotos 39, 40 e 41: Momentos de uma aula sem a presença do professor.

Tanto na vinheta e comprovado nas fotos acima, se percebe que há uma forma de organização e de ocupação do tempo da aula de Educação Física, quando o professor se faz ausente, diferente do gênero masculino. Neste caso, as meninas parecem primeiramente sem iniciativa para a prática de atividades específicas de um dia na presença do professor.

Há primeiramente, uma desistência por parte de algumas e uma dispersão inicial para o grupo que permanece, onde cada uma resolve fazer atividades individuais ou em pequenos grupos, só depois de um tempo longo é que elas se unem para a realização de uma prática comum. Ainda assim, esta união se mostra frágil a ponto de que ao menor sinal de derrota, como um gol sofrido, é capaz de haver desistência por parte de algumas.

Entretanto, uma observação a ser feita diz respeito ao relacionamento que se configura em um respeito às escolhas e iniciativas das formas de atividades que se pretende praticar. As alegrias da possibilidade de uma liberdade de escolha e movimentação se mostram justamente aí. Também fica claro que as imposições adquiridas na relação com o grupo, não se mostra com a mesma configuração apresentada pelos meninos e sim a partir da discussão coletiva.

Por fim, a alegria deste momento ficou muito claro quando analisamos a fala da menina que se indigna diante do fato de ter que voltar ao trabalho doméstico, onde esta alegria se perderia quando em casa chegasse. A alegria daquele dia, do contato com as colegas, com a liberdade de ação e longe de qualquer obrigação ou mesmo de um direcionamento feito por qualquer adulto, poderia ser a única do dia ou da semana, uma vez que as aulas mantêm uma periodicidade de uma vez por semana.

4.3.2 O que os alunos falam a respeito das alegrias nas aulas de Educação Física.

Nas entrevistas perguntei às crianças se existia alegria nas aulas de Educação Física, porque para mim isto já era uma certeza, mas que precisava ouvir da voz dos sujeitos se de fato isso ocorria ou não. As respostas dos vinte entrevistados foram unânimes em dizer que sim, mas diversificando nas explicações dessa alegria, por exemplo para a “galera do futebol” o legal é marcar gol, jogar com os amigos ou apenas conversando, a foto logo após as suas falas traduzem um destes momentos:

“— Existe. Quando a gente tá jogando bola, quando a gente marca gol”. (R.E.N./M – 12).

“— Sim nos momentos de jogar bola”. (L.E.A./M – 11).

“— Tem, quando estou brincando com meus amigos, jogando bola”... (P.E.D./M – 11).

“— Existe, bastante. Na hora de jogar bola, na hora que conversamos com o professor, quando não estamos jogando bola, fico conversando com meus colegas, contando piadas”. (A.L.E./M – 11).

Outro grupo relaciona que a alegria encontrada nas aulas Educação Física se mostra em outras atividades:

“— Existe nas brincadeiras que o professor faz”. (L.E.A./M – 11).

“— Sim. Quando a gente joga futsal e rouba-bandeira”. (B.R.U/M– 12).

“— Existe. Na hora da corrida”. (M.A.R./ F–11).

“— Acho. Quando corre na quadra”. (J.O.I./F–12).

“— Existe no momento que o professor começa os exercícios com a gente, jogar bola, jogar handebol, fazer movimentos com os braços e com as pernas”. (P.AT./F–11).

“— Existe, no momento em que a gente tá brincando, quando a gente faz bastantes exercícios”... (A.M.A./F–13).

Para outros alunos a alegria se mostra na relação como o professor sendo apresentado como uma pessoa alegre para eles:

“— Existe. Quando o professor brinca com a gente, não fica com a cara fechada, mais alegre, não põe a gente para treinar, mais alegre”. (S.O.N./M-12).

“— Existe, nos momentos de brincar, quando o professor conversa com a gente”. (A.N.A./F-12).

Nesta categoria, as alegrias apontadas pelos alunos se fazem de forma subjetiva, mas que analisadas conjuntamente foram agrupadas por afinidades em número de três através da análise de suas falas. Neles as crianças apontam que encontrar alegria na diversidade de opções apresentadas durante as aulas desta disciplina e no aspecto relacional travado com o professor é uma realidade nesta escola. O futebol como se poderia pensar em sendo a maior das preferências do grupo masculino, não é uma unanimidade absoluta, existe sim uma grande preferência, mas outras atividades foram apontadas por outros componentes deste grupo.

Esta constatação deve ser vista com alegria pelos professores desta disciplina que lamentam o quadro atual da preferência insistente dos alunos quanto a apenas o conteúdo denominado futsal. Esta comprovação aponta também para uma dedicação dos olhares dos professores, que se mostram necessariamente alerta para outros conteúdos da Educação Física e, que por isso, não cedem aos prazeres fáceis e imediatistas do futebol ou futsal. Esta nova perspectiva se apresenta como uma evolução da disciplina, como já visto no capítulo dedicado a ela neste trabalho. Configura-se, portanto em alegria para a disciplina como um todo e que se expressa surpreendentemente justamente por aqueles que são o principal objetivo: o atendimento do cliente, o aluno.

Também, em uma outra categoria, perguntei a eles sobre quais mudanças eles indicariam como necessárias para as aulas se tornarem mais alegres. Tinha a intenção de que com auxílio de suas falas, pudesse perceber interpretar qual o horizonte vislumbrado e desejado pelos alunos e, possíveis caminhos a serem traçados pela Educação Física. As

respostas de um grupo se concentraram em pontos centrados nos esportes e nas brincadeiras populares:

“— Jogaria todo dia futebol e aumentaria as aulas”... (L.E.A/M-11).

“— Dar treino de futebol, handebol e rouba-bandeira”. (P.E.D/M-11).

“— Handebol, rouba-bandeira e barra-manteiga”. (G.I.S/F-10).

Neste grupo, embora se encontre ainda a preferência em um aumento do tempo de desenvolvimento do futebol como uma tentativa ampliar a alegria presente nesta aula, aponta também para outros esportes e até os jogos populares, como havendo ali também possibilidades de alegrias. Reforçam a idéia antes apresentada de um novo direcionamento para conteúdos distintos nas aulas de Educação Física, considerando também estas preferências por entrevistados de ambos os sexos.

Outros disseram que as aulas se tornariam mais alegres se fossem oferecidas mais brincadeiras que para se assegurar a sua presença, precisaria alguns ajustes como aumentar o tempo de aulas, tiraria aquela que para um deles é muito complicada e eliminaria das aulas os palavrões:

“— Brincava com mais brincadeira, brincava na quadra de areia, faria mais brincadeira, aumentava mais as aulas”. (L.U.C./M-11).

“— Ah, eu aumentaria mais as brincadeiras, de esconde- esconde, pega- pega, imitar os bichos... E tiraria o handebol eu não gosto é muito complicado, tem que aprender muita coisa, tem que ficar correndo para lá e para cá, jogar bola pro gol...”.(M.A.S./F – 11).

“— Deixava das seis às dez só brincadeiras, evitava os palavrões, aumentava o tempo da aula”. (A.N.A/F-12).

Se lembrarmos o que já disse Lowen (1982) e Mihaly (1999) de que as descargas hormonais são favorecidas também pelo ato de brincar e que traz logo na sequência a sensação de prazer, de fluxo, entenderíamos o privilégio de alguns alunos pelo brincar nas aulas de Educação Física, certamente em busca destas sensações ou como Dantas (1998), por ser uma atividade natural da criança. Como esta possibilidade se daria no ambiente escolar como espaço admissível de sua execução, reforça as idéias de

Kishimoto (1993), Gomes (2001), Dantas (1998) e Brougère (1998) de que o caráter livre do brincar é um dos condutores da criança ao acesso da cultura e que se mostra também na escola. Ainda no sentido que Snyders (1993), quando prega a necessidade da escola se mostrar acessível ao ingresso do aluno ao mundo da cultura adulta, que nesse caso, se utilizaria das brincadeiras do domínio popular infantil.

Já um outro aluno se mostra contrário à brincadeira durante as aulas, porque durante o período das observações, elas preenchiam o tempo da primeira metade de cada aula. Propondo então, que ela não seja desenvolvida nas aulas antes do esporte, pois leva ao cansaço, devendo resguardar as energias para a prática deste último.

“— Para os guris não brigar, ter mais respeito pelo outro, colocaria mais jogos, só tirava as brincadeiras de ficar correndo porque na hora do futsal você já tá cansado”. (L.E.A./M-12).

Esta fala mostra uma preocupação não com o fim das brincadeiras durante as aulas, mas que elas não sejam realizadas nos dias em que sejam desenvolvidos os esportes. Aponta para a necessidade de uma organização da estrutura da aula e indica a precisão de uma explanação por parte do professor dos objetivos do desenvolvimento e do tempo que as brincadeiras ocupam durante suas aulas.

Para uma das crianças, nem só uma coisa ou apenas outra, mas utilizaria de uma estratégia mais democrática para atender aos dois grupos, porque esse sujeito acredita na conciliação de ambas:

“— Eu faria a separação dos times e pedia qual a coisa que cada time quer fazer, se quiser corrida vai correr, quer jogar handebol, vai jogar. E não deixaria ninguém ficar de fora. Faria tudo quanto é tipo de esporte e brincadeira, num dia eu dava esporte e no outro, brincadeira”. (D.A.N./F-12).

Dois outros alunos apresentam que para a alegria ser maior nas aulas de Educação Física, as gincanas, os jogos e as competições deveriam ser feitos, mas com interesses diferentes, inclusive os com fins religiosos, mas ambos pensam na possibilidade de um trabalho social:

“— Eu faria bastantes jogos, torneios, gincanas, bastante brincadeira, aí eu fazia assim eu juntava meu dinheiro e também dos outros professores e comprava um lanche para as crianças para

eles ficarem alegres com os professores. Eu tirava os alunos que falam besteira, o rouba-bandeira, a queimada”. (W.I.S./M-12).

“— Fazia mais gincana, competição, pedia para todo dia alguém ler um capítulo da Bíblia, por causa que aí a gente ia perceber o que é bom e o que é errado na vida. Eu tiraria a queimada porque de vez em quando a bola bate errado em algum lugar, de vez em quando a gente tropeça e cai, alguém passa o pé”. (M.A.R./M-11).

Nestas falas observa-se a importância que estes entrevistados dão à presença de atividades competitivas, mesmo com fins sociais e religiosos numa tentativa de apaziguamento de possíveis desavenças encontradas durante as aulas. Nota-se que nestas falas de dois meninos que retratam bem a convivência que eles têm durante as aulas, onde se vê presente por vezes, algum tipo de desavença, como visto na vinheta número doze. Para eles, a presença de lanche organizado pelos professores ou a leitura da bíblia, são fatores que poderiam diminuir estas desavenças aos seus olhos.

Concluindo o pesquisado sobre a alegria como um possível espaço-tempo da escola, as fotos, as vinhetas e as entrevistas mostraram que de fato, ela se faz presente sim e é sentida e observada pelos sujeitos da pesquisa. Nela é forte a presença, quando das observações em que me fiz presente, das características físicas em seus rostos e corpos de um estado de alegria, no item seguinte estaremos discutindo como isso é visto na fala de meus sujeitos. Mas também se percebe uma presença e um descontentamento de alguns durante as aulas que se apresenta em determinados momentos ou atividades que se configuram como espaço-tempo da não-alegria.

4.4 OUTROS ASPECTOS

Investiguei também outros espaços-tempos da escola, numa tentativa de procurar ver se neles a alegria se faz presente, para que não tivesse apenas o olhar de apenas um momento da escola. Era preciso primeiro entender qual é a percepção que as pessoas têm da alegria em si e também nos demais. É a forma de interpretar a subjetividade da alegria em outras pessoas ao se comportarem de forma alegre. E o instrumento que

utilizei para descobrir como os alunos e professores detectam a alegria em outras pessoas, foi usando as entrevistas.

4.4.1 O que é alegria para os entrevistados

Nesta busca de compreensão daquilo que vem a ser a alegria para os alunos, fiz a eles a seguinte pergunta: o que é alegria para vocês? As respostas que recebi passo a mostrar a seguir:

“— Alegria é uma coisa quando a gente encontra uma pessoa legal e você quer brincar com ela, divertir com a pessoa. Por exemplo, uma pessoa quando falece, você sente saudade dela, quando ela tá viva, sente mais alegria”. (S.O.N./M-12).

“— Ah, quando a gente pode sair, brincar com os amigos, jogar uma bolinha, mas a gente não pode ser muito solto nem muito preso, a gente tem que procurar aquela alegria, sair um pouco, brincar com os amigos, passear”. (W.I.S./M-12).

“— É ficar junto com meus amigos, me divertir. Um jeito de amizade se distrair”. (A.N.A./F-12).

“— Ser feliz, brincar, ter paz”. (G.I.S./F-10).

“— Ah, é tudo de bom. Quando a gente não chora”. (M.A.R/F-11).

“— Coisa contente, felicidade, harmonia, respeito”. (L.U.C./M-11).

Nas falas desses alunos é possível perceber na diversidade das respostas uma diferença do que venha a ser alegria. Fazendo análise da fala de alguns, se percebe a presença daquilo que Lowen (1982) discute como prazer, estado de gozo. Noutras falas que mostram a relação interpessoal como sendo capaz de proporcionar alegria da convivência com o outro no trato com o mundo, se percebe a relação daquilo que Vigotski (1984) mostrou sobre a necessidade da presença do outro para a formação do caráter social.

Dos alunos entrevistados, um parece ir além da simples alegria que se dá ao fato de sair com os amigos, ele acrescenta a necessidade do brincar, mas que não seja

somente isso, é preciso moderar. Outros falam da alegria ligada às amizades, dos passeios, da convivência e dos momentos de lazer.

Já para os professores e gestores, conhecedores e conviventes com a cultura, já apontam outros significados para a alegria:

“— É estar de bem com a vida, sentir bem em qualquer ambiente é estar tudo às mil maravilhas”. (V.F.C.– C).

“— É tudo que me deixa feliz, é estar com a família, estar trabalhando, ter Deus no meu coração”. (V.L.S.– P.M).

“— É espontaneidade, é o relacionamento entre as pessoas de uma maneira saudável”. (A.D.S.– P – H).

“— É a pessoa está feliz na vida e expandir isto para as outras pessoas”. (P.F.S.–D).

“— É o sentimento mais nobre que o ser humano tem e que nem todos têm a facilidade de expressar, é muito introspectiva, outras tem uma facilidade maior de expressar esta alegria”. (M.E.– P –H. – C).

Observa-se que há pouca relação entre aquilo que espera Snyders (1983) dos professores como fomentadores da alegria na escola e as alegrias dos nossos atores, mais próximas de seus anseios pessoais, sociais e religiosos. Sendo para eles sentimentos ligados aos relacionamentos com as pessoas e a sua forma de expressar aos demais. Neste caso, as alegrias eleitas por eles são, no momento das entrevistas, aquelas mais próximas de seu cotidiano pessoal, íntimo, sem fazer relação com a alegria da cultura, proposta pelo autor.

4.4.2 Como os alunos, professores e gestores percebem a alegria em outras pessoas.

Algumas pessoas entrevistadas apontaram que percebem a alegria em outras pessoas através da observação de características encontradas nas expressões faciais:

“— Pelo sorriso pelo jeito que ela está, se está com o rosto fechado ela não está alegre, mas se ela tá mandando sorriso para todo lado ela tá alegre. O rosto de uma pessoa alegre é contagiante,

sorridente. O de uma pessoa alegre é fechado, não sorri para ninguém”. (A.N.A./F-12).

“— Pela felicidade, o sorriso mostra que ela tá alegre. Fala muito brinca com os outros”. (A.M.A./F-13).

“— Quando ele tá com uma cara de felicidade (sorri) e quando ele tá triste (franze a testa e abaixa a cabeça) triiiiste, aconteceu alguma coisa, quase chorando”. (M.A.R./M-12).

Como podemos observar nestas falas em que os sujeitos apontam como rosto das pessoas denuncia de forma expressiva o sentimento resultante da relação com situações que levam a alegria. O rosto na verdade mostra o resultante das descargas hormonais já citadas e discutidas por Lowen (1982) no item destinado ao prazer. Também se observa na fala de um deles que para justificar como percebe que uma pessoa está alegre, utiliza de expressões que ele vê no rosto dos outros se servindo destas mesmas expressões no momento que se refere a elas para fortalecer sua idéia. Além disso, para reforçar os aspectos da alegria, ele aponta também a não alegria que vê nos outros para definir quando alguém está alegre.

Outras pessoas mostram com suas falas que o sorriso é outro ponto a ser observado quando a pessoa está alegre.

“— Ela tá com sorriso alegre, brincando com todo mundo. Quando está bem sorridente, estas coisas”. (S.O.N./M-12).

“— Pelo sorriso dela, pelo jeito dela demonstrar que está alegre”. (M.A.R./F-11).

“— Pelo rosto dela a cara, fica bem-humorada. Pela feição, a boca o sorriso”. (J.O.I./F-12).

“— Pelo sorriso no rosto”. (P.A.T/F-11).

O sorriso se apresenta na fala dos sujeitos como a principal característica apresentada pelos autores como de uma pessoa alegre. Lembra a proposição apresentada por Pease (2005) quando trata do sorriso. Para o autor “sorrir e rir são universalmente considerados como sinais demonstrativos de que a pessoa está feliz”, e é assim que o sorriso é considerado pelos alunos para dizer que uma pessoa está alegre.

Diferente deste grupo, outras pessoas apontam o olhar como garantia de identificação do momento em que uma pessoa está alegre.

“— Os olhares dela, se o olhar dela estiver muito parado, ela tá chateado, agora se estiver cheio de água é por que ela tá feliz”. (L.U.I./M-12).

“— Pelo olhar dela e pelo sorriso. No olhar dela você vê os olhos brilhando de felicidade e no sorriso de alegria assim. Uma pessoa triste dá para perceber assim, porque o olhar é bem diferente das pessoas alegre, e uma cara de tristeza, assim”. (W.I.S./M-12).

Observa-se aí, em uma das falas dos sujeitos, uma relação do olhar com o sorriso na expressividade das pessoas durante os momentos de alegria observada em outras pessoas.

“— Pelos olhos, pelo olhar, a alegria neles”. (L.E.A./M-11).

Já um outro sujeito nos mostra através de um diferente olhar sobre outros sujeitos, apontando como os gestos denunciam o fenômeno da alegria presente nas pessoas, para ele, basta olhar para a pessoa que se percebe a alegria:

“— Pelos gestos pelas características. A gente já vê. Pelos gestos, pelo olhar, pelo rosto”. (L.U.C./M-11).

Para outros sujeitos a alegria pode ser evidenciada pela forma de falar, juntamente com outros traços já evidenciados pelos alunos que se encontram em estado de alegria:

“— Quando ela está falando com a gente bastante, brincando, sorrindo com a gente... Primeiramente a boca, quando ela tá alegre ela fala com a gente, quando não tá, ela fica quietinha no canto dela, né? Quando ela tá com raiva, e a gente brincar com ela, ela já briga, já quer xingar, bater. Quando ela tá alegre ela fica com o rosto sorrindo, quando está chateada, fica com o rosto emburrado”. (M.A.R./M-11).

“— Geralmente ela sorri mais ela conversa e o seu tom de voz é mais alegre. O tom de voz transmite um certo... quando ela tá triste você já nota que ele tá para baixo, mesmo. Na face, os olhos

brilham, tem sempre um sorriso nos lábios, tem um semblante mais agradável”. (V.F.C.–C).

“— Nem em todas as pessoas você consegue identificar, em mim é notório perceber quando eu estou alegre ou triste, eu não consigo disfarçar, quando eu estou feliz eu estou sempre falando, converso com todo mundo enquanto que tem gente que é o ano inteiro do mesmo jeito. Quando alguém está feliz ela fala, é comunicativa, ri por qualquer coisa”. (V.L.S.– P.M).

Entre as declarações dessas falas, a última, de um professor, aponta a dificuldade de se identificar com precisão o momento em que algumas pessoas estão de fato alegres, mas que em outras, isto fica evidente, principalmente pela forma como se comunica.

Estas são as formas que os sujeitos da “Escola Mariana” percebem a alegria em outras pessoas, a diversidade de percepção vai além da simples expressão facial, passando pela fala, pelos gestos e é claro o sorriso. Dessa forma, conheci os pensares dos alunos e professores a respeito da alegria que eles sentem e vêem em outras pessoas. Serve também para perceber que a diversidade de entendimento do que é a alegria para estas crianças, se configura numa linguagem que de fato se mostra em outros espaços e situações distantes dali, mesmo não se pretendendo levá-la em consideração em outros contextos como já disse.

4.4.3 A presença da alegria: um olhar-se no espelho

Uma outra situação que pôde ser investigada é a percepção que as pessoas têm de si mesma quanto à alegria. As respostas se diversificaram como não podia ser diferente, uns disseram da relação da alegria como algo corporal relacionado com o coração, com a boca e com o “frio na barriga”:

“— Dá uma coisa muito boa, o coração fica disparado”. (R.E.N./M–12).

“— Pela boca eu rio, o coração fica batendo bem forte”. (L.U.C./M– 11).

“— Meu coração fica batendo mais rápido, dá um frio na barriga”. (P.E.D/M-11).

Sentir alegrias para estes alunos, é se mostrar claramente nos fatores desencadeados pelos hormônios e como já foi visto em relação ao prazer. Outros falam de algo interior, de uma situação de encontro consigo mesmo que eles chamam de paz:

“— Paz, maior alegria, sorrindo por dentro, gostoooso”. (V.L.S.-P.M.)

“— Eu sinto paz, harmonia, felicidade de ser alegre”. (G.I.S./F-10).

Estas pessoas falam de uma alegria difícil de ser detectada, sendo percebida apenas pela pessoa que a sente. É uma sensação que diferentemente da mostrada pelo grupo anterior, que a expressa de uma forma mais externa, fisicamente. Aqui a alegria é mostrada de uma forma mais poética, mais simbólica, denotando um sentido figurado em seu modo de verbalizar este sentimento.

Também a relação da alegria com o brincar pode ser vista nas falas de outros sujeitos. Para eles, a alegria traz a possibilidade de se soltar para a brincadeira, para o divertimento. Além disso, este estado de contentamento, desperta nos sujeitos “frio na barriga”, sudorese, os olhos “ficam felizes”. É mais uma vez presente os fatores hormonais que se fazem presentes no corpo da criança e que despertam estes sentimentos denominados pelos entrevistados como alegria. Revelam também uma outra característica da alegria tão metafórica como a apresentada pelos depoimentos anteriores, mas com uma apresentação diferente e do ponto de vista da criança, mais divertido.

“— Eu sinto alegria. Vontade de brincar, chutar, ficar brincando com meus colegas... eu sinto um friozinho na barriga, aí eu vou e brinco, depois minha mãe me chama, eu entro, faço meus deveres aí eu vou de novo para brincar”. (M.A.R/M-12).

“— Sinto diversão, sinto que estou bom dentro de mim, e estou bom para outras pessoas. Dá um frio na barriga”. (M.A.R/M-12).

“— Ah, fica assim... dá uma vontade de ficar brincando com os outros, um monte de coisas”. (M.A.R./F-11).

“— Eu começo a brincar bastante eu fico suando, dá um frio na barriga, fico pulando...” (A.M.A./F-13).

“— Os meus olhos ficam alegres e felizes”. (P.A.T/F-11).

“— Eu não fico parada eu fico andando toda hora. Tô rindo, tô me divertindo. Sinto frio na barriga, fico tremendo”. (D.E.B./F-12).

Das alegrias vivenciadas pelos sujeitos, poucas delas foram relacionadas à escola. A maioria deles reporta a situações pessoais vividas longe da escola. Eles falam de suas viagens, de brinquedos que receberam, de encontros com pessoas, pais e amigos, de batizados e de festas que foram. Apenas dois deles se referem a escola:

“— Quando comecei a estudar eu tava enjoada da creche desde o berçário”. (B.R.U./M-12).

“— No dia em que eu marquei um gol na Educação Física, no dia que eu ganhei um brinquedo e no dia em que meu irmão me cadastrou na internet para jogar, aí eu podia jogar, fazer o que eu quiser”. (L.E.A./ M-11).

Também junto aos professores e a equipe técnica, a alegria vivida na escola ou na cultura. Foi eleita apenas por uma professora, os demais elegeram mais outras alegrias como gravidez, viagens e pequenas alegrias junto aos amigos e longe do ambiente da escola.

“— Minha formatura foi assim inesquecível, maravilhoso, meu casamento, todos esses momentos eu estava com minha família. Nesse momento eu não conseguia nem falar, eu sou muito emotiva e eu chorava muito. Um outro eu estava sozinha, foi quando passei no vestibular, eu fiz escondida da minha família e quando soube do resultado, saí pulando feito uma doida, ninguém entendia, mas eu sabia da minha alegria”. (V.L.S.O.-P.M)

Nestes aspectos, quando a percepção da alegria sentida e percebida pelos alunos e professores fica patente a relação que eles fazem a respeito da alegria como possíveis de

serem detectados, quando são apresentados em suas falas as características físicas que eles julgam como presentes nos corpos e rostos das pessoas e mesmo em si próprias, como também de forma impercebível, que neste caso não se constitui um paradoxo, mas uma forma interna de expressão dos sujeitos para definir sua alegria que outras pessoas conseguem perceber. Mostra também o uso de alegorias das pessoas quando pretendem apresentar o seu sentimento a respeito da alegria. São as formas que os entrevistados encontraram para expor a respeito da alegria

4.4.5 As não-alegrias vividas na escola por alunos, professores e gestores

Ligado à escola, este trabalho precisava ouvir dos alunos, professores e gestores se a escola é de fato espaço de alegria, foi também através das entrevistas, a forma que utilizei para ver através das falas destas pessoas a presença da alegria.

Nesta primeira fala, a de uma criança, fica evidente o caminho da escola que se assemelha a uma ponte obrigatória e necessária que o ligaria ao trabalho e deste como a certeza da conquista de uma alegria posterior. Mas este depoimento não é isolado, também se ecoa nas vozes de outros, como a seguir:

“— É. Porque a gente aprende”. (L.U.C/F-11).

“— Porque a gente aprende e quando fica maior a gente faz faculdade e começa a trabalhar aí tem uma vida boa”. (G.U.S./F-10).

Dos sujeitos ouvidos um parece ir além da simples alegria que se dá ao fato de aprender. Ele acrescenta que esta aprendizagem, além de produzir alegria vai fazer “crescer” e a garantir “um futuro”. Abaixo, um dos meninos faz uma curiosa observação ao responder que há mais ou menos alegria na escola. A fala pode explicar melhor o que este sujeito quer dizer:

“— Mais ou menos. Na aula se você brincar muito, você reprova, o professor tira ponto, isto é o menos. E o mais é na hora do recreio, você pode brincar pular, fazer um monte de coisas”. (S.O.N./M-12).

Um professor retrata em sua fala esses momentos como um “mal necessário” por que as crianças devem passar para apreenderem os elementos da cultura escolar, assim ele diz:

“— Olha, é um lugar de alegria, mas nem sempre há esta alegria. Porque a maioria dos alunos vem com o intuito de esbaldar aquilo que estão repreendidos em casa e nós temos que ter a preocupação de ensinar a disciplina, porque onde não há disciplina não há aprendizagem. Então eles sentem um pouco coagidos por você estar

ali impondo limites e com isso a gente percebe que eles ficam muito tristes porque eles não podem ser aquilo que eles querem ser. Eles não podem ser eles de verdade, vão ter que estar adaptando este regime da escola que é a disciplina. Então é visível que eles ficam contrariados sim, muitas vezes respondem mal para os professores, porque eles gostariam de ser libertos como eles são na rua, às vezes em casa, talvez o pai e a mãe não repreendam tanto e a gente fica com a tarefa de estar ensinando e ao mesmo tempo também tentando impor um pouco de limites, porque eles estão perdendo a noção, os conceitos de limites”. (M.E.– P–H.C).

Fica claro então que a escola é de fato um lugar de alegria e também possível de vir a ser quando na fala das pessoas ela não se mostra assim. As pessoas entendem que a alegria depende dos objetivos das pessoas que procuram a escola, seja na condição de aluno, professor ou equipe técnica, porque a partir deles a presença da alegria se estabelece ou não. E mesmo assim, ela não se faz linearmente a todo o momento, as circunstâncias é que determinaram os momentos em que ela se apresentará ou fugirá.

Noutra categoria de análise, nascida a partir da pergunta: quais os momentos em que você passou algum constrangimento em sua vida? É o momento em que as pessoas relataram, respondendo à pergunta anterior, que já passaram por maus momentos em suas vidas, aqui chamados de não-alegrias, quando uma constatação foi feita: a de que o número de relatos que fazem relação com situações vividas na escola é grande e indicam uma relação difícil com a escola, principalmente incluindo determinados momentos complicados de suas vidas que foram ocorridos na escola como os de maiores constrangimentos de suas vidas.

“— Só quando a professora dá uns fora na gente dentro da sala. Só dentro da sala de aula”. (S.O.N./M–12).

“— Foi quando eu levei um tombo aí no pátio, passaram os pés e eu caí de costas. Saí correndo e comecei a chorar, fez um galo”. (B.R.U./M–12).

“— Quando meus colegas me batem na escola”. (L.U.C./M–11).

“— Meu aniversário, na escola, na minha sala, bateu ovo na minha cabeça, fiquei zangada”. (J.O.I./F–12).

“— Foi quando eu fiz um trabalho errado. Era um trabalho de português eu fiz um trabalho geografia, os alunos começaram a rir de mim”. (G.I.S./F-10).

“— Foi o dia que eu tava sentada no corredor da escola aí o menino tirou a cadeira e eu caí, bati nele”. (D.E.B./F-12).

“— Já foi quando eu desfilei ano passado aqui na escola, eu tava muito nervosa e era a primeira vez, aí eu desfilei tudo errado, e todo mundo começou a rir de mim, passei a maior vergonha”. (A.M.A./F-13).

“— Já sim. Inclusive aqui eu tive um dia em que uma professora me chamou na sala do diretor e simplesmente acabou comigo, me falou coisas horríveis, nesse momento eu me senti péssima, até hoje eu me sinto, tento passar uma borracha, mas infelizmente sempre vem à tona”. (V.F.C.-C).

Estes depoimentos mostram que os momentos na escola nem sempre são alegres para os alunos e professores e equipe técnica, que os momentos de não-alegrias, traduzindo em sofrimentos são mais marcantes que a alegria vivida dentro da escola. Se estas experiências negativas são em maior número na escola, qual o ensinamento que os sujeitos levarão da escola para a vida? Paulo Freire (1993), Snyders (1993), Gomes (2005) e Freire (2002) apontaram esta realidade no capítulo destinado à alegria, onde os mesmos indicam que a escola se mostra sisuda e fria. É curioso notar que a pergunta não se restringia à escola, mas a suas vidas em geral. As respostas se direcionaram para este espaço chamado escola, apontando para uma difícil relação com este ambiente que ocupa um tempo relevante na vida das pessoas.

Apesar dos discursos apontarem um desequilíbrio entre a alegria e não-alegria nos espaços-tempos da escola, serão as alegrias superiores às não-alegrias, a ponto de com situações pontuais deixarem marcas mais profundas que estas últimas? Ou será que basta um pouco de alegria em eventos como nos recreios, nos desfiles, as olimpíadas, nas festas, suficientes para amenizar qualquer desconforto porque passam as pessoas nos anos em que “vivem” nas escolas, fazendo-as esquecerem todas as dificuldades porque passam?

Numa outra pergunta, já imaginando, que pudesse haver espaços-tempos em que a não-alegria se fizesse presente, perguntei a eles: “quais os momentos em que não há alegria na escola”? Procurando fazer relação agora com a especificidade do dia a dia escolar e suas dificuldades. Os sujeitos apresentaram que para muitos o principal temor é o de ir para a diretoria:

“— Quando a gente vai para a diretoria, se arruma briga. Porque a gente toma advertência, a coordenadora chama o pai da gente na escola. Suspende”. (R.E.N/M-12).

“— No dia que a gente vai para a diretoria”. (M.A.R./M-12).

“— Quando a gente vai para a diretoria. O professor fica falando na cabeça da gente, por que fez isso, por que não fez”. (L.U.I./M-12).

Nestas falas se percebe que a Diretoria, um lugar onde se toma as decisões e direcionam as ações políticas, burocráticas e técnicas da escola se apresenta na posição de amedrontamento que, mesmo se fazendo por vezes necessário, causa uma sensação de constrangimento, que se mostra na condição de uma não-alegria presente na escola.

Um outro aluno apresentou uma resposta que faz lembrar àqueles momentos em que por termos feito alguma travessura, a professora, como punição, nos impedia de ir para o recreio, assim perdíamos tanto a alegria daquele momento como também perdíamos a merenda. Nesta fala também se observa a importância nos amigos, pois basta eles ficarem de cara fechada para ela que a alegria na escola vai embora aí então cabe a ela a difícil tarefa, para uma criança de doze anos, que é ficar quieto:

“— Quando não tem recreio e quando meus amigos ficam com a cara fechada com a gente, não posso fazer nada, ficar quieto”. (S.O.N./M-12).

Estudar, algo que deveria ser o maior objetivo de um aluno na escola, ou melhor, “o objetivo do aluno na escola”, ou ainda a perspectiva desejada por Snyders (1993), foi apontado por um aluno como um momento que a alegria vai embora, foge, some dando lugar à sisudez de ter que estudar, se concentrar nas aulas

“— Na hora que está estudando, porque tem que ficar prestando atenção na professora”. (L.U.C./M-11).

“— Quando você tenta fazer as tarefas e não consegue, porque às vezes elas são muito longas e a gente não consegue terminar, aí o professor fica falando”. (W.I.S./M-12).

No segundo depoimento, quase que no mesmo sentido, mostra o que um outro sujeito fala da obrigação de ter que fazer as tarefas escolares, segundo ele, isto é algo penoso, leva a afugentar a alegria para longe da criança, principalmente se com essa “ádua” tarefa vier a “impertinência” da professora.

Fazer prova então, a alegria se expira de vez, é como se ela nunca tivesse existido no espaço da escola. Mesmo se levando em conta que os conteúdos possam ter sido trabalhados ao longo das aulas que antecedem as provas e os alunos terem estudado, ou não, esta é uma situação que ainda para alguns alunos mostra momentos de instabilidade, principalmente para este entrevistado, que se coloca na posição de todos:

“— No dia que passa prova todo mundo fica triste, parece que ninguém estudou”. (L.E.A/M-11).

E, por último, uma situação corriqueira da escola, mas que sem dúvida deixa qualquer pessoa constrangida, sem graça. Que é justamente aquela em que o professor chama a atenção da gente, “briga com a gente”, “dá um pito”, ou como outros chamam “a hora do sermão”, certamente constrange mesmo que seja com razão:

“— Quando as professoras brigam com a gente”. (B.R.U./M-12).

Neste sentido, também um dos alunos proclama que a escola oscila entre dois momentos, o da necessária para o futuro, e o momento em que provoca raiva por impedir as alegrias de seu tempo:

“— Tem hora que dá vontade de parar de estudar, mais aí eu penso, se eu parar de estudar, como vai ser o meu futuro. Mas também tem

hora que penso: não queria que existisse escola queria que já arrumasse emprego desde pequeno, já. Na escola a gente não pode bagunçar, deixar de fazer atividades... ” (A.N.A./F-12).

Assim, as alegrias não se mostram totalmente presentes na Escola Mariana. Ela divide o espaço com a não-alegria e se mostra, no caso desta última, como contrária às atividades escolares que se fazem necessária à aquisição do conhecimento. Esta aquisição em determinados momentos e, claro, com o devido “jogo de cintura”, se faz necessária sua presença na escola, porque se não fosse assim, “de que outra forma os filhos das classes menos favorecidas teriam acesso à cultura e seus benefícios?”, como já disse Snyders (1993). Sendo assim, mesmo se considerando que em determinados momentos a alegria sai de cena dando lugar à presença da não-alegria, a posição do professor é determinante na tentativa da disseminação da cultura.

4.4.6

As disciplinas da escola: alegrias e não-alegrias.

Uma outra categoria a ser tratada da alegria na escola, é a das disciplinas e o que elas proporcionam para as pessoas, sujeitos desta pesquisa. As perguntas foram feitas primeiro sobre as alegrias das disciplinas na visão do aluno, ou seja, quais as disciplinas que se mostram mais alegres para aqueles sujeitos. As respostas que vieram apontam para as disciplinas consideradas como base da escola que são a Matemática e o Português e na sequência vêm a Educação Física e a Educação Artística e, posteriormente o Inglês. As justificativas para as escolhas assentaram principalmente pela ação dos professores que estão à frente destas disciplinas na “Escola Mariana” como nas falas seguintes:

“— Português. Porque ela brinca com a gente, faz brincadeiras dentro da sala. Ela não fala alto com a gente. Quando ela faz tarefa e a gente copia e nós terminamos, aí quando está perto de bater o sino ela faz uma brincadeira com nós”. (R.E.N./M-12).

“— Matemática e Português. Eles já chegam brincando, chegam felizes. Quando eles falam que não vai fazer tarefas e vai brincar. Eles falam assim: hoje não vamos passar atividades, nós vamos brincar”. (B.R.U./M-12).

“— De Educação Física e de Matemática. Na Educação Física o professor é muito bom com a gente, né e a professora de matemática a gente pede para ela explicar de novo e ela explica e a gente entende”. (W.I.S./M-12).

“— São disciplinas mais leves como arte, disciplinas extra-classe como Educação Física, quando você leva os alunos para uma recreação extra-classe, você percebe que é mais alegre. Parece-me que o ato de estar dentro de uma sala de aula, entre quatro paredes é uma coisa que por mais que seja antiga, arcaica, eles ainda rejeitam um pouco”. (M.E.-P-H.C).

Vê-se nesta escola a importância para as disciplinas Português, Matemática e Educação Física, levando-se em conta não a disciplina em si, como é o caso do último depoimento, mas em relação aos professores desta disciplina, não tirando os méritos deste apontamento, uma vez que os professores que as ministram transformam-nas a partir

daquelas que para muitos se mostram difíceis e carrancudas em disciplinas alegres e aceitáveis.

Quando perguntei às crianças, através da pergunta específica e direta sobre quais os professores são os mais alegres em suas aulas, se confirmaram de vez as declarações de que as disciplinas são alegres, neste caso, tendo em vista os professores que as estão ministrado:

“— De artes, de português, na verdade de todos, todos são alegres com a gente, todos brincam com a gente, mas os mais são esses, o de Educação Física porque ele só vive brincando com a gente e o professor de História porque ele conversa bastante com a gente”. (M.A.R./M-11).

“— A de matemática, inglês e arte, a de português e de Educação Física. Nos momentos em que você está precisando de alguém, assim triste, aí você vai falar com eles dão apoio para você”. (W.I.S./M-12).

“— Todos, não têm nenhum chato. Mas o mais alegre é o de inglês e arte, ele brinca e agüenta a brincadeira, ele agüenta a pagação, os outros pagam nele e ele não fala nada”. (L.U.I./M-12).

No que diz respeito às disciplinas que não são alegres na escola, os sujeitos apontaram para principalmente as disciplinas que, segundo eles, os professores pouco brincam, são mais sérios. As disciplinas mais citadas foram a História e o Ensino Religioso, como se pode ver a seguir:

“— Inglês, Ciências e História. Porque o professor não brinca aí não é muito alegre, não”. (M.A.R./M-12).

“— História. Porque o professor já chega com a cara séria, não chega sorridente”. (B.R.U./M-12).

“— História e Geografia. Se ele explica a matéria e você não entendeu, aí você pergunta e ele não explica de novo, fala que se nós não entendemos é por que tava conversando, mas se a gente não entendeu mesmo a gente fica prejudicado, por que a gente não estava conversando”. (W.I.S./M-12).

“— Ensino religioso e história. Porque quando os alunos brigam o professor fica nervoso, querendo mandar para fora”. (L.E.A./M-11).

Dessa forma, fica claro que é necessário a disponibilidade do professor que desenvolve qualquer disciplina em se preocupar com a alegria, para que também a disciplina tome a cara da alegria diante da leitura dos alunos e não somente as disciplinas que carregam uma alegria como também as que de outra forma se mostram negativa.

4.4.7

As percepções dos professores sobre as alegrias e não-alegrias

Nesta categoria, analiso as falas dos professores a respeito das alegrias ou não-alegrias. Começo procurando as respostas aos últimos apontamentos feitos pelos alunos sobre a existência da não alegria em determinadas disciplinas. Dessa forma cabe também aos professores falarem sobre suas próprias aulas, e a percepção que eles têm a respeito das alegrias ali presentes, para que possam talvez esclarecer estas indagações. Perguntei então, a eles se as suas disciplinas eram alegres e as respostas que recebi de alguns, têm consciência de que nem sempre é possível ser alegre o tempo todo, existe momentos nos qual o professor precisa lidar com os alunos de uma forma, mais séria:

“— Nem todos os momentos, depende dos conteúdos, tem conteúdos que não dá para fazer adaptações no dia-a-dia, mas que os alunos necessitarão futuramente. Nesses momentos a disciplina é muito chata, não dá para usar materiais, é só quadro, no máximo retro e assim mesmo a aula fica maçante. Eles percebem quando eu estou alegre ou triste, eles já conhecem meu jeito. Se eu entro séria, menino fica quieto, pronto eles já sabem que você não tá legal, mas se eu entro alegre, brincando, faço brincadeiras com as pessoas como hoje fiz com um”. (V.L.S.–P.M).

“— Eu sinto que tem dia que rende muito mais que os outros, tem dia que a coisa flui bem melhor, eles estão inteirados, outros você percebe um certo desânimo que pode ser por causa minha mesmo e que às vezes fico tensa e acabo transmitindo isso para eles, então a gente tem grande parcela de culpa. Os momentos que são mais alegres são quando eu deixo um pouquinho de exigir e procuro mecanismos para testá-los, como apresentando um texto reflexivo ou quando a gente deixa eles mais a vontade, nesses momento eu percebo uma alegria maior”. (M.E.–P–H.C).

Estas percepções dos professores apresentam certa tranquilidade, pois mostra que não só as crianças detectam os momentos de pouca alegria presentes durante as aulas, mas que também os professores sabem e se preocupam com isso e que utilizam de estratégias para ampliar os momentos de alegrias em suas aulas. Mostra também que nesta relação o professor utiliza de estratégias para absorver os conhecimentos dos alunos e suas potencialidades, indicando caminhos para buscá-las. Talvez seja este mesmo o caminho, o

de aproveitar as potencialidades do aluno, que um professor utiliza em suas aulas dinâmicas para se fazer entender com eles na especificidade de sua disciplina.

“— Existe alegria em minhas aulas sim, é claro que não pode ser sempre só alegria. Eu tento pelo menos uma vez a cada bimestre fazer jogos como teste, eu aplico os testes em forma de jogos. Então eu formo os grupos e eles gostam muito porque tem aquela coisa de um grupo tentar vencer o outro, estimula a questão da competição, mas sempre tem que parcimoniar, para que seja uma coisa assim do conteúdo para que eles assimilem, eles gostam muito, pedem mais, mas não dá para ser sempre. Este teste que eu pensei para que fossem em forma de jogo. Eu peço, pelo menos duas semanas antes, para que eles revejam o conteúdo que foi citado em sala de aula. Aí eu peço que eles se dividam em grupos de até cinco pessoas onde cada um vai receber um envelope com determinadas perguntas que eles têm que responder e eu vou anotando o número de pontos no quadro, como se fosse um “talk show” aí eles vão fazendo ou não pontos para sua equipe. Daí tem fases, uma fase só de perguntas objetivas, outra fase de desenhos e o grupo vencedor é o que vai ficar com nota dez, o segundo nove e meio e assim por diante e assim vou descendo de meio em meio ponto”. (A.D.S.–P–H).

As estratégias se diversificam e neste quesito, o caminho depende das iniciativas e criatividades de cada professor, como foi o caso desse professor que diz que a disciplina não precisar necessariamente se mostrar o tempo todo sisuda, mas que com um pouco de desprendimento pode se transformar, se mostrar de uma forma mais alegre e não menos instrutiva, não perdendo o seu caráter inicial dentro da estrutura da escola.

O trabalho é um local onde as pessoas passam um período considerável convivendo com outras pessoas, situações e diferenças todas no mesmo espaço, para isso é preciso um mínimo desprendimento para suportar tudo isso. A disposição ou indisposição para estar neste local pode influir diretamente na alegria ou não-alegria sua ou de outros, pois depende da forma de se relacionar tanto consigo mesmo quanto com os outros. Para entender como os professores da escola encaram sua profissão, perguntei para alguns deles sobre quais eram as alegrias encontradas em sua profissão, os resultados de suas falas transcrevo a seguir:

“— O que me dá mais alegria é achar ou pelo menos ter a ilusão que eu posso fazer a diferença. Porque a realidade do professor no Brasil é bem difícil, o salário é péssimo, poderia ser melhor porque

o professor está na base da sociedade, não existe uma sociedade desenvolvida sem a educação, e o professor tá ali caminhando pra isso. Pensar isso é que me dá alegria. Se eu for pensar em estrutura dentro do colégio eu já fico triste, por que não tem totalmente. Até que aqui em Cuiabá, aqui no Mato Grosso tem uma estrutura melhor do que se fôssemos pensar no nordeste, algumas regiões afastadas, sobretudo o nordeste mesmo, lá é muita pobreza mesmo, o interior, eu já estive passando por lá e vi, também em alguns lugares do Amazonas. Então a gente tem uma estrutura sim, não posso negar, mas é uma estrutura precária, do que poderia ser no Século XXI”. (A.D.S.–P–H).

“— Quando a gente está diretor naquilo que a gente realiza com sucesso e isto nos torna bastante alegres. Ver que tudo que foi feito em prol da comunidade foi bastante aceito pela comunidade”. (P.F.S.–D.).

“— Eu gosto muito de dar aula, mas no momento não estou dando aula onde gostaria. Aprendi a gostar de meus alunos. Sei que tenho o dom para trabalhar em outro local, no ensino superior”. (V.L.S.–P.M.).

“— Gosto muito do que faço, tem hora que a gente tem muitas adversidades, a falta de compromisso da família com seus filhos, então essas coisas assim deixa você muito triste de pensar que você poderia muito de dar mais de mim e não posso porque não tenho parceria da família. Mas quando você vê um aluno apreendendo eu me sinto realizada”. (M.E.–P–H.C.).

“— Sinto. Quando eu estou na sala de aula e eu vejo que meus alunos estão progredindo, caminhando, né”? (V.F.C.–C.).

Para o primeiro professor, percebe-se a alegria do deslumbramento da profissão, justamente naquilo que me parece ser algo importante na profissão de professor, a condição de ter a consciência de ser o diferencial na vida dos alunos.

O professor nos mostra que o desprendimento necessário à profissão faz o profissional sentir alegria no dia-a-dia de seu trabalho. Ele acena que mesmo se preocupando com as condições de trabalho, que ele critica se mostrando consciente desta situação, tanto aqui quanto em outras regiões do Brasil, mas que não deixa se levar apenas por isso, impedindo-o de trabalhar com a realidade que dispõe, desta forma ele fica livre para as tarefas de seu trabalho, assim ele consegue ver alegria em seu trabalho.

O segundo, o diretor, apresenta em seu depoimento, uma alegria que segue basicamente o mesmo sentido do primeiro professor, resguardando a posição em que ambos se encontram. Para ele, a alegria se mostra nas realizações das ações que beneficiem o próximo, trazendo para ele uma alegria interior a de servir o próximo naquilo que deve ser o próprio trabalho do professor.

Para o terceiro professor, a alegria se mostra no prazer de lecionar que para ela é um dom, que se mostrou a ela a partir do momento em que ela aprendeu a gostar de seus alunos. Que também é parecido com a opinião da quarta professora que sintetiza a fala dos primeiros trazendo agora a participação necessária da família, mas que se realiza na alegria de ver o aluno aprender. Depoimento também coincidente com as palavras da quinta professora.

Em todos os depoimentos dos professores é preciso ver um comprometimento quanto a sua profissão e diferentemente do que se pode pensar eles têm consciência de seu papel junto a educação das crianças independente das condições que lhes possam ser oferecidas, sabem que seu trabalho precisa ser feito, mas também se mostram conhecedores da necessidade de melhoras para desenvolver seu trabalho.

Perguntei também a eles quais os momentos em que eles sentem alegrias na Escola Estadual Mariana Luíza Moreira especificamente, pois pretendia saber se a alegria é comum a todos os atores da escola. Dois deles fizeram relação da alegria encontrada com a chegada na escola e é acolhido pelas crianças ou pelos outros colegas de trabalho, mesmo que alguns deles sejam mais reservados:

“— Quando eu chego aqui já é uma festa, né? Desde a entrada, tá todo mundo lá com o pescocinho querendo saber quem veio, quem não veio, quando chego aqui na sala os professores todos gaiatos, muito engraçado, é uma festa. Então estar aqui é muito divertido também, não é só aquela coisa.... Sempre tem um e outro que é muito reservado, muito fechado, mas o contato com os professores e alunos é divertido, eles são palhaços até”. (A.D.S.–P–H.).

“— Quando eu chego aqui e as crianças vêm e me procuram. Eles têm aquele jeito especial de relacionar comigo, eles vem me abraça e me beijam e eu acho que isso é tudo”. (V.F.C.–C.).

A fala de um dos sujeitos entrevistados coaduna como o que Paulo Freire apresenta ao prefaciá-los e é reforçado por Gomes (2005) a respeito da insatisfação atual da escola, e que para ele o melhor momento da escola é:

“— Sinceramente? Quando eu estou indo embora. Não tem sensação mais gostosa do que quando você está indo embora, você sabe que vai sem ter ninguém para te incomodar, para dizer: opa, não tá na hora de você ir.” (V.L.S.– P.M.)

A sinceridade apresentada por este sujeito, uma professora, dá conta do aborrecimento por que passam os personagens da escola durante as longas horas de seus momentos formais. O que poderia ser considerado como uma situação de tristeza e desânimo deve ser observada como indicação para um olhar mais acurado sobre as condições objetivas de trabalho para os professores que assegurem minimamente a perspectiva de uma possível mudança na direção da alegria.

Um outro professor apresenta a festa, o lazer, também, a sala de aula e ainda o professor, que de seu ponto de vista desempenha bem suas funções, como situações em que há alegria naquela escola.

“— No momento do lazer, no convívio mais próximos que as pessoas se encontram, de uma festa, por exemplo, em sala de aula onde os alunos se integrem bem, um professor que desempenhem bem sua função ou uma homenagem feita por alunos ou pais, nesses momentos a gente se sente bastante alegre”. (P.F.S.–D H.F.).

E, como na escola os objetivos é um dos elementos muito em voga, que se lida a todo tempo, que se mostra presente para praticamente todas as tarefas do trabalho docente, foi também citado como fonte que traz alegria para a escola quando os mesmos são alcançados:

“— Quando eu sinto que estou alcançando meu objetivo. Enquanto professor e estou ensinando uma disciplina e eu vejo que há dentre eles algum que tem realmente interesse e eu percebo que estou alcançando os objetivos, isso me dá uma alegria muito grande”. (M.E. –P–H.C.)

4.4.8 As mudanças necessárias apontadas pelos professores para que a alegria se faça permanente na escola

Gomes (2005) reforça a idéia de que para haver alegria na escola “esteja na capacidade de reinventar-se, co-nascer de novo, re-programar-se para ficar melhor”, um dos professores sujeitos da pesquisa, quando perguntado sobre o que é necessário mudar na escola para torná-la mais alegre, também fala dos aspectos estruturais, citando as especificidades cuiabanas no que diz respeito ao clima:

“— Eu precisaria mexer na estrutura física, pois uma escola para ser mais alegre ela precisa ser mais arejada, porque em Cuiabá existe um problema terrível de calor, precisaria ter vários espaços para jogos o que infelizmente aqui não tem. Uma boa sala de vídeo, uma boa biblioteca com bastantes mesinhas para os alunos sentarem, fazer uma consulta, um teatrozinho, computadores por causa da modernidade, com isso os professores trariam mais alegria para a escola”. (A.D.S.–P–H.)

Neste caminho, um dos sujeitos participantes alerta que de nada adianta implantar na escola políticas complexas, ou mesmo tecnológicas, se os professores não se sentirem a altura para sequer utilizarem minimamente seus recursos:

“— Mas os professores parecem-me que ainda não estão preparados, parece que ainda não estão à tecnologia, ainda estão muitos presos aos métodos antigos e esses deixam os alunos muito sentados, o novo causa muito impacto e é muito mais cômodo e é mais conveniente trabalhar com métodos antigos então você percebe uma resistência dos próprios professores”. (M.E.–P–H.C.).

Percebe-se que os professores ainda esperam e se enchem de esperanças de um futuro promissor para a escola, um futuro que mude a situação atual de todos os envolvidos com ela. Os professores já sentem alegrias, embora pequenas, nas situações mais simples do cotidiano escolar, mas que servem de alento durante o tempo de espera por dias melhores.

O período da pesquisa em que me coloquei na posição de observador vendo, ouvindo e fotografando os sujeitos me permitiram chegar a algumas conclusões sobre a alegria presente na Escola Estadual “Mariana Luísa Moreira”.

De todas elas a mais importante foi a de que a escola se rende à alegria, por muitas vezes, reconhecendo-a como possível, presente e necessária. E que esta alegria não interessa unicamente às crianças, mas também aos professores e a equipe técnica, o que muda é apenas a forma de conceber a alegria para estes micro-grupos.

Uma outra ilação é que em se tratando de uma realidade diferente daquela que vivi, as crianças sentem alegrias parecidas com a que eu sentia antes da pesquisa, me mostrando, de fato, que devo continuar na caminhada do trabalho que privilegie a alegria para os momentos da escola.

Também fui apresentado pelos sujeitos a espaços diferentes da escola, nos quais a alegria se faz presente, mas que muitas vezes passam despercebidos pelos professores, e demais funcionários, mostrando que diferente apenas da sala de aula, existem outros espaços tempos a serem explorados pela escola.

Uma outra conclusão é a de que o recreio mostra uma diversidade de formas de alegria que residem no bate-papo, nas pequenas brincadeiras, nas formas de se mostrar para as pessoas e no lanche.

Para a aula, a alegria se mostrou nas falas dos sujeitos, como presente nas atividades contidas nos planejamentos dos professores preocupados com o aprendizado de uma forma mais lúdica ou que mesmo sem planejar, proporciona estes momentos seja para relaxar após uma atividade estressante ou mesmo para ocupar o tempo restante de uma aula.

No que diz respeito às disciplinas, a conclusão que cheguei, foi a de que existe uma visão prévia de que algumas são por natureza alegres, pois para a escola elas não trazem o mesmo peso daquelas ditas de uma cultura mais rígida. Entretanto, esta ilusão se desfaz quando os professores admitem que não seja a disciplina e sim o professor que está à frente dela e que ainda assim depende do modo como eles são.

Contrariando os autores, o espaço-tempo da saída da escola não se mostrou como momento em que as pessoas se vêem livres da escola abandonando-a com alegria. A pesquisa revelou que os alunos e professores da “Escola Mariana” saem de uma forma tranquila e sem pressa mostrando que possivelmente as pessoas se sentem bem estando na escola, não se sentindo ali aprisionados.

Uma conclusão ainda referente à Educação Física, é a de que as crianças têm a percepção de que mesmo sendo diferente das demais aulas, a alegria se faz presente, porém em atividades distintas para cada sujeito. E que não é somente para aquelas ligadas ao “jogo de bola”, inclusive sendo propostas outras formas de possibilidades de aproveitamento que levem a ampliar o gosto pela aula.

Ficam também claro que as condições objetivas de trabalho, se faz carente na “Escola Mariana” para que os professores desenvolvam os seus ofícios a contento. Dentre elas se encontra a necessidade de adquirir materiais específicos e de qualidade e em quantidade suficiente para as aulas de Educação Física, e demais disciplinas; a necessidade de se melhorar os espaços de trabalho, como é o caso da quadra da escola que se mostra deteriorada suja e desprezada e; da necessidade de se adequar as salas de aulas para suportar as condições climáticas, especialmente se considerando as altas temperaturas de Cuiabá. Ficou patente também que mesmo sem questionar as situação salarial, e essas adversidades, os professores acreditam que possam ainda haver um reconhecimento pelo seu trabalho, pois continuam a desenvolvê-lo com alegria.

Dessa forma, como pesquisador na posição de observador não participante, pude, muitas vezes, ao longo desta pesquisa me sentir gratificado por poder encontrar-me na visão dos sujeitos que acompanhei, numa retomada aos meus tempos de menino em que me alegrava com parte das mesmas atividades hoje praticadas pelas crianças da “Escola Mariana”. Para mim os momentos da coleta de dados foram alegres sim. Pude dar risadas juntos com meus sujeitos nas situações inusitadas que vi acontecer, os menos alegres foram os da escrita e da organização deste trabalho, mas que puderam ser amenizados por sentir ainda presente na memória os momentos alegres da “espreita”.

A pesquisa que ora se finaliza não se finda nas conclusões aqui descritas, mas se estende nos espaços para novas investigações aliás, essa parece ser a faina da pesquisa e de pesquisadores para um novo tempo e para uma empreitada diferente. Serve também para que eu possa retornar a ela quando estiver mais maduro e com o domínio de outros conhecimentos que possam direcionar o meu olhar para aspectos que meu “cego” olhar não deu conta de encontrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BELTRAMI, D.M. A educação física escolar contemporânea. Excerto da tese de doutoramento São Paulo: PUCSP, 1998, Revista de Educação Física/UEM. Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2. sem. 2001.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. Piracicaba, SP, Editora Unimep, 1997.
- BOGDAN, Robert e Biklen, Sari. Investigação avaliativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1996.
- BOGDAN, Robert e Biklen, Sari. Investigação qualitativa em educação. Porto Editora, 1994.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. Cultura corporal do esporte: livro do professor e do aluno. São Paulo, Ícone, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles in Kishimoto, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, 1998. p.p. 19 -32.
- CASTELLANI FILHO, Lino. A educação física no Brasil: A história que não se conta. Campinas: Papirus, 1998 (Coleção Corpo & Motricidade).
- CASTELLANI FILHO, Lino. Política educacional e educação física. Campinas, SP, Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas de nosso tempo; 60).
- CHÂTEAU, Jean. O Jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987. p.p. 19 -32.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- DANTAS, Heloysa in Kishimoto, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, 1998. p. 19 -32.
- DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar: parte II. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.20, n.1, p.2.

ELKONIN, Daniil B. Psicologia do jogo. Origem do jogo na ontogenia São Paulo, Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Pequeno Dicionário brasileiro da língua portuguesa, 14ª ed., Rio de Janeiro, RJ, sem data.

FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro. Campinas. Papirus, 1988.

FREIRE, João Batista. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas, S. P. Autores Associados, 2002.

FREIRE, João Batista. Pedagogia do movimento, ou educação como prática corporal. 3º Congresso Científico Latino-Americano de Educação Física – UNIMEP / CONFERÊNCIA, 2004 (p.14 - 16).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários às prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblema, Sinais: Morfologia e História. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Cleomar Ferreira. Brinco, logo existo: o papel da ludicidade na educação escolar. In GRANDO, Beleni Salete (org.) Corpo, Educação e Cultura: práticas sociais e maneiras de ser, Cáceres, MT, Editora da UNEMAT, 2005.

GOMES, Cleomar Ferreira. Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade. São Paulo: USP – FEUSP, 2001.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 4ª ed. 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo, Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

LOWEN, Alexander. Bioenergética, São Paulo: Summus, 1982.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lúdico, educação e educação física. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

MATURANA, Humberto. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo, Palas Athena, 2004.

MIHALY, Csikszentmihaly. A descoberta do Fluxo. Rocco, 1999.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. In MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lúdico, educação e educação física. Ijuí, UNIJUÍ, 1999.

PEASE, Allan. Desvendando os segredos da linguagem corporal. Rio de Janeiro, RJ Sextante, 2005.

PERDIGÃO, ANA LUIZA ROCHA VIEIRA. Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino. In Misukami e Reali: Formação de professores, práticas pedagógicas e escola, São Carlos, EDUFSCAR, 2002.

SANTIN, S. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESEF, 1994.

SNYDERS, Georges. Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

SOARES, Carmen. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et all, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WERNECK, Christane L. G. Lazer e Educação Física. Belo Horizonte MG. Autentica, 2003.