

LAZER E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

LEISURE AND PROFESSIONAL FORMATION

Tereza França¹

Dialogar acerca da temática Lazer e Formação Profissional na atualidade é antes de tudo prazeroso, pois são amplas e consistentes as teorizações neste campo de investigação e intervenção. Entretanto, é também, um diálogo bastante recheado de múltiplas e complexas questões, que vai desde a categoria trabalho – enquanto um princípio educativo; passando pela ludicidade – enquanto fenômeno manifesto do impulso da sensibilidade e do impulso da razão até às diferentes compreensões e representações que foram construídas, sobre o lazer e formação profissional ao longo de nossa historicidade. É neste nível de reflexão, que pensar em relação ao tema sugerido, exige “um esforço de análise e reflexão que desvende relações insuspeitas, dimensões não previstas, tensões não explicitadas e nexos desconhecidos” (MANFREDI, 2002. p. 32)

No nosso entender, essa responsabilidade se concretiza numa abordagem em que as reflexões sobre a práxis determinam-se pelo diálogo cultural da diversidade, da ludicidade e são alimentadoras de respostas apontando possibilidades para subsidiar competências rumo ao enfrentamento à crise orgânica² numa conjuntura ampliada, dentro do bojo da crise estrutural do capitalismo, que efetivamente atinge a educação brasileira e todas as formas que essa possa se materializar.

Assim, a práxis no domínio e no campo do lazer, por se constituir parte integrante dessa dinâmica de relações e formas de organização social, exige saberes para responder a situações problemas que o qualifique de forma a compreender,

1 Graduada em Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos pela UFPE. Especialista em Ciências do Esporte pela UFPE. Mestre em Educação Física-FEF-UNICAMP. Doutora em Educação-UFRN. Professora Adjunto 2 do Departamento de Educação Física-CCS-UFPE. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPE - Núcleo Formação de Professores e Prática Pedagógica. Líder do Grupo de Pesquisa NIEL-DEF-CCS-UFPE. Membro Pesquisadora e Orientadora do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos do Lazer-UNESP/Rio Claro, ambos cadastrados no CNPq. Membro Efetivo do CBCE. Secretária da Secretaria Estadual em Pernambuco do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Coordenadora do CEDES-Centro de Desenvolvimento de Esporte e Lazer-Ministério do Esporte.

2 A esse respeito levamos em conta as reflexões de Souza (1987, p.176-177) quando destaca que “a situação-problema (no caso a crise orgânica) desencadeia o processo reflexivo, o qual permite a formulação de pedagogias que respaldem a ação pedagógica das classes contendoras. A crise orgânica se constitui, pois, na situação conscientizadora da necessidade. Necessidade urgente de uma nova ordem social. Necessidade também urgente de uma educação que contribua para a construção dessa nova ordem social que a crise orgânica exige e anuncia. Seja pela modernização da tecnologia e das relações ideológico-políticas, seja por uma real alteração dos pressupostos da ordem até então dominante, dependendo da correlação de forças que for possível estabelecer no interior da crise, e da opção por um dos lados na luta pela hegemonia”.

incorporar uma cultura solidária qualificada pelo saber da experiência cultural³, (re)elaborando diretrizes para a concretude de formação e intervenção, tendo em vista a qualidade do modo de operacionalizar o ensino, a pesquisa e a extensão, não tão somente, como pilares institucionais de cunho superior. Porém, como pilares sólidos para o ensinar-aprender, o pesquisar-produzir, a extensão-socialização, para a vida. Chamando Oliveira (2001, p.17) a esse debate de idéias enfatizadas com a diversidade necessária a ser tomada na práxis no domínio e no campo do lazer, cabe aqui destacar que,

uma cultura solidária emerge à medida que as interações sociais se fundem numa base comum, na qual os participantes se voltam um para o outro, compondo um campo mutuamente compartilhado. Estabelece-se uma rede de influências, em que direitos e responsabilidades são construídos, acertados e cultivados por meio de práticas, costumes, crenças e auto-regulamentações comuns, inspirados em bases igualitárias. Nesta teia, forçosamente também dinâmica e contraditória, cada qual tende a interiorizar a idéia de que a liberdade de ação individual não pode ilimitada e irrestrita se, para além, existe um projeto mais generoso, visualizando a possibilidade de que todos possam crescer na solidariedade.

Ao assumir essa idéia dinâmica e contraditória que busca a transformação, impõe-se a clareza de que o meio social é fator determinante na visão ampliada de educação. Pois, a sociedade compõe-se de práticas socioculturais e educativas, as quais só se manifestam no interior de uma concreta sociedade. Ambas com independência e dependência, não são meras exigência de vida em sociedade, são, sobretudo, processos para prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais dotando o ser para atuar socialmente sintonizado criticamente em relação às situações do cotidiano em dimensões ancoradas no sentido e no significado da diversidade e da coletividade.

Na articularidade dessas ações, partindo da perspectiva de uma práxis no domínio e no campo do lazer, mediada pelos estudos da corporeidade, bebendo na fonte da educação enquanto rico e ampliado modo de ser e estar no mundo, à luz da diversidade cultural, dando ênfase a presença do fenômeno da ludicidade, propicia-se acesso aos bens construídos⁴ pela humanidade.

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

4 Este fantástico acervo cultural constitui saberes a ser sistematicamente tratados na prática pedagógica, favorecendo: identificação de estilos e hábitos a partir de indicadores da cultura e do âmbito da vida em sociedade; o reconhecimento dos fatores motivacionais referentes às práticas e o desenvolvimento do sentido e significado do fazer, tanto no trato dos conteúdos tematizados, como por exemplo os temas da cultura popular, quanto nas relações sociais mais amplas como por exemplo os temas transversais, entre outros, proporcionando oportunidades de questionar o existente e tentar modelos alternativos (FRANÇA, 1996. p. 103).

É com a presença no pensar e no agir da diversidade, da ludicidade enquanto palavras-chave orientadoras da práxis social no domínio e no campo do lazer, que se garante a apropriação de saberes que capacitam, motivam e possibilitam organizar, conduzir e materializar concepções, teorias, metas, propostas, programas de decodificação do universo, com seus símbolos, signos, escolhas e opções expressas na práxis através do efetivo redimensionando de intenções e intencionalidades, perspectivando temáticas na busca da superação do “status” do macrossistema.

Do ponto de vista epistemológico, essas preocupações estão vivas e latentes no lazer por este se constituir como domínio e campo que possuem faces epistêmicas que se identificam e se retroalimentam. Ou seja, uma face estrutural permanente, com dimensões enraizadas que perpassam gerações e, outra suficientemente mutante e mutável para ser estudada. No cerne destas reflexões, as contribuições de Mascarenhas (2000, p.11), são, sem dúvida, concretas referências. Diz o autor que:

...portanto, acreditamos no lazer como força de reorganização da sociedade, agência educativa capaz de fomentar e colaborar para a construção de novas normas, condutas e valores para o convívio entre os homens. Dialogamos com outros autores e concepções, mas sempre afirmando que, independente da forma conceitual que possa assumir, o lazer deve comportar sempre determinados conteúdos e características que o tornem expressão verdadeira da realidade em que esteja inserido. Neste contexto, este mesmo lazer passa a ser entendido como tempo e lugar de construção da cidadania e exercício da liberdade.

Esse salto qualitativo busca superar a postura neutra da ação, reconhecer as implicações da falácia daqueles que, assumindo a servidão voluntária, permanecem a serviço do sistema reprodutor e excludente. O fundamental é, ao desenvolver práxis social, compreendê-la enquanto parte integrante da dinâmica e da diversidade das relações e das formas de organização social, explorando-a em suas contradições manifestas. Isso é possível quando se entende o espaço da práxis no domínio e no campo do lazer como espaço de luta capaz de trazer elementos significativos para, além de animação cultural, de divertimento ou entretenimento, repensar e operar mudanças no sistema social global, rompendo com a postura de passividade lúdica diante dos fatos, e expressando-se como possibilidades de conquistas socioculturais e pedagógico-políticas, concorrendo para, através da ação-reflexão-ação, a construção de complexos caminhos e novos rumos, para consolidar-se como práxis transformadora.

E, necessariamente, implica que a práxis de lazer vislumbre a apropriação do saber da experiência cultural⁵ construído historicamente, precedida por um constante

5 Como expressão do sentido e significado desse(s) saber(es), descrevemos aqui parte do depoimento de um pesquisador do campo e do domínio do lazer, diz assim? “Até, posso me lembrar de algumas situações em que todas às vezes que estou ensinando, eu me lembro, por exemplo, o significado do lúdico na vida das crianças, eu me lembro da infância, das brincadeiras no horto de Dois Irmãos, que já faz tanto tempo que nem me lembro mais, foi lá em Recife, da primeira brincadeira de quebra-pote...”

diálogo acerca da heterogeneidade e diversidade do mundo e da heterogeneidade e diversidade inerente à própria práxis, onde o conhecimento tratado desde sua origem ou gênese, a fim de que possibilite a visão de historicidade, capaz de interferir nos rumos da vida privada e da vida em sociedade, à luz de princípios como totalidade, movimento, mudança, qualidade e contradição.

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

Neste contexto, os diferentes domínios do conhecimento assumem, numa verdadeira correlação de forças, posturas e entendimentos levando em conta que, hoje, educar significa defender vidas, significa prazer e ternura, significa lutas e resistências.

Podemos reconhecer que as relações entre o domínio e campo do lazer e os processos de formação e intervenção, nos diferentes setores do mundo do trabalho, devem se constituir como processos de criação e abordagens de temas emergentes acerca do fazer.

Enquanto ato educativo, de caráter lúdico, ter o compromisso social de contribuir com fundamentos teóricos para a formação de sujeitos crítico-reflexivos e atuantes, numa verdadeira ‘morfogênese social de aprendizagem’, acentuando temas centralizados e (des)centralizantes à “inscrição corporal do conhecimento e o prazer como dinamizador do conhecimento” (GARDNER, 1999, p. 44).

Paulo Freire, (2000), nos idos dos anos 70⁶, deixava claro que “os homens são seres de que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer de que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine”. Para este autor, “ninguém liberta ninguém. Ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.

Diz ainda que “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2000, p.117) e prazeroso numa dimensão lúdica. É neste sentido que, a partir do eixo da teorização da corporeidade como expressão da ludicidade que, no domínio e no campo do lazer, buscamos (re)encantar o saber da experiência cultural⁷ para um mundo que está sendo (re)edificado.

6 Uma obra que marca esta era é o livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado por Paulo Freire e reconhecido mundialmente.

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

Ou seja, saberes que são construídos e/ou adquiridos em todos os momentos da vida. Aqueles saberes que dominamos após uma dada experiência vivida num parque, após assistir um filme, quando voltamos de uma dada viagem. Enfim, saberes que fluem de nossas relações com e para o mundo, num (re)encantamento capaz de identificar que, “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que possamos juntos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 2000. p. 80). É, nessa dimensão que acreditamos ser possível tomar e explicitar posições formativas com a diversidade, a ludicidade, o trabalho e a descoberta de fluxo⁸ enquanto estruturante-conectivas⁹, para subsidiar e concretizar o propósito de articular o saber da experiência cultural¹⁰, provocando inquietações, indagações e reflexões, tomando como universo o domínio e o campo do lazer, mediado pelos estudos da corporeidade e suas dimensões de totalidade, aproximações e identificações, até onde suas especificidades permitem.

Com essa diversidade, levamos em conta a concreta situação em que vivemos, a qual impõe reflexões objetivas no sentido de viabilizar estratégias efetivas acerca da produção do conhecimento, ao confronto do dia-a-dia com os limites e possibilidades as quais nos são impostos. Uma concreta situação imposta à produção do conhecimento, localiza-se por exemplo, nas reflexões sobre o processo de formação. Preocupada com essas questões, Peixoto (2001, p.5) escreve que:

...tal diversidade não pode ser contemplada em cursos concentrados em atender aos interesses do mercado ou profissionais concentrados em personificar e tipificar o “espírito do lazer”; a chamada “atitude” que permite, inclusive, que o próprio trabalho em toda a rede de exploração que o caracteriza, possa ser qualificado como lazer. Ao contrário, esta diversidade está marcada pelo jogo histórico de produzir e dividir desigualmente os bens de subsistência, entre os quais está o lazer. Tal complexidade assume este jogo histórico, que parece-nos natural esta diferença, e é esta posição que os cursos de especialização nesta área, principalmente os ofertados em instituições públicas, não têm o direito de privilegiar.

8 Para aprofundar sobre essa expressão, recorremos aos estudos de Mihaly Csikszentmihalyi (1996), em sua obra A descoberta do fluxo - a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana, na qual trabalha a descoberta do fluxo como experiências otimizadas e produtivas, experiências de fluxo, que são qualificadas quando ocorre a função do relacionamento entre desafios e habilidades. Com isso, a experiência ótima ou fluxo, se consolida quando estas categorias se fazem presente. Ou seja, são momentos excepcionais que descrevem a sensação de ação em momentos que se destacam como os melhores da vida. Uma real possibilidade de experimentar o cosmos, aproveitando o máximo.

9 Tais estruturante-conectivas aqui estão sendo consideradas como categorias explicativas que sustentam as argumentações do estudo na dimensão das análises reflexivas

10 Trazer para a sua intervenção os saberes da experiência cultural significa buscar relações da vida para a própria vida. Uma referência significativa estar no depoimento desse pesquisador do campo e do domínio do lazer: “Ah!, ...penso que minhas iniciativas e propostas de atividade, o tempo todo, sejam elas práticas ou teóricas, perpassam pela necessidade e desejo de possibilitar e capacitar meus alunos para que eles consigam interagir e fazer conexão o tempo todo com suas experiências diárias e cotidianas, não só essas experiências diárias e cotidianas, mas também, de algum conhecimento que anteriormente adquiriram, não só a partir da universidade. Assim, sempre vamos ver outras coisas, de forma que tenho tentado fazer isso”.

Logo, cabe aos estudiosos e produtores do saber, no domínio e no campo do lazer, assumir saberes que possam mobilizar a práxis educativa, em particular, os saberes da ação, do saber fazer, da experiência, como resultantes da transformação dessa práxis, os quais podem e devem ser alimentados pelos “saberes instituídos, (curriculares, disciplinares e de formação profissional)” (THERRIEN, 1998. p.126). Os quais, (re)encantados assegurem fundamentos teóricos que representem o implementar de um novo cultivo, de uma incorporação de novas culturas, potencializando um novo bem social que esta práxis possa oferecer. Tais fundamentos fornecem indicadores significativos que influenciam o modo de pensar, de sentir e de fazer no domínio e no campo do lazer, tanto em relação às possibilidades de expressar a subjetividade do profissional, como também, de provocar a expressão da ludicidade daqueles que, com ele, vivenciam a práxis. É dialético sim. Interarticulado sim.

Pois, ao mesmo tempo, guiam ações em distintos momentos e em distintas situações, como riquezas socialmente vividas e expressas ao ver, sentir, ouvir, tocar, fazer jardinagem, correr, nadar, dançar, contemplar, escalar montanhas, desbravar caminhos, devendo-se provocar experiências, o fluir correspondente numa manifestação de autonomia, autodeterminação, prazer, ludicidade. Um fluir como processo dialético de criação¹¹, que pode ao mesmo tempo, ser fascinante e apaixonante, na medida em que é guiado por procedimentos metodológicos e fundamentos teóricos apropriados para enfrentar o desafio de construir conhecimento.

Uma criação que na verdade, proporcione indicativos para um novo fluir de conhecimentos necessários que, por um lado, traga evidências da multidimensionalidade e a complexidade que comporta o ser humano e, por outro, promova avanços em torno do entendimento de que:

...essa concepção e o seu processo de formação quer superar a mera troca de saberes e se afirmar como uma prática educativa que tem consciência de que as relações educativas são também relações de poder. Este processo permanente, dialético e abrangente de construção coletiva do conhecimento implica criar mecanismos de negociação e socialização também do poder (PELOSO, 2002. p.12).

Desta feita, o fazer frágil, dicotômico e equivocado que camufla os conflitos e nuances da práxis, estará sempre refletido e focalizado, de forma a evitar riscos, de cair nas armadilhas postas ao longo do processo. Ou seja, a práxis é consolidada à luz de uma poética metodológico-epistêmica capaz de interrogar e refletir os

¹¹ Quando nos referimos ao processo de criação, levamos em conta as afirmações de Gardner (1996, p. 33), na obra “Mentes que criam”, na qual trás de Csikszentmihalyi os argumentos para ao invés de responder a tradicional pergunta “O que é criatividade?”, busca responder “Onde está a criatividade?”. Gardner afirma que na explicação persuasiva de Csikszentmihalyi, a criatividade é mais bem compreendida como um processo dialético ou interativo, em que participam três elementos centrais, a saber: o talento individual; o domínio do campo de estudo ou trabalho; o campo circundante que faz julgamentos.

contrastes inerentes às inúmeras descobertas de forma crítica e sensível, movida por conhecimentos abertos às novas interrogações, expondo e ampliando a busca para a descoberta do fluxo no domínio e no campo do lazer, que ofereçam os lampejos de vida intensa, com sentido e significado do ser em construção de uma plenitude possível.

Experiências de cunho transformador, pelo movimento dialético da relação do homem com o mundo, que se materializa com o resgate de sua sensibilidade, da vivência total do ser corpóreo, da liberdade e da criatividade, o que, necessariamente, abrange o corpo em suas dimensões, corpo politizado, corpo crítico, corpo aventureiro, corpo descobridor e criador, corpo perceptivo, corpo que se arrisca numa “relação gratificante e solidária, não pautada por critérios de produção e consumo, mas pela descoberta de um novo modelo cultural, em que surge um vínculo ético e afetivo com o cosmos” (MORIN, 2000. p. 12).

Essas experiências dependem, significativamente, de como uma pessoa ou pessoas se comportam e fazem escolhas, como também, da presença ou ausência de influências específicas que determinam os estilos de vida¹², intrinsecamente entrelaçados a este contexto.

Na compreensão do autor, tais influências orientam como vivemos o dia-a-dia, por muitas vezes, de forma inconsciente e alheia as nossas próprias emoções.

Argumenta Csikszentmihalyi (1999, p. 8), que

...por causa dessa desatenção, constantemente oscilamos entre dois extremos: durante a maior parte do dia estamos imersos na ansiedade e nas pressões do trabalho e das obrigações e, nos momentos de lazer, tendemos a viver no tédio passivo. A descoberta do fluxo é um guia para nos ajudar a recuperar o domínio de nossas vidas...(...) que oferece ao leitores a oportunidade de viver vidas mais ricas e estimulantes.

E, na escolha entre o agora e o inevitável final dos nossos dias, podemos escolher entre viver ou morrer. Evidente, que esta não é uma escolha de fácil decisão. Pois, quanto mais autoritário o contexto sociopolítico-cultural, mais carregado de preconceitos ele é, afastando-se do arcabouço dialético, causando vítimas de um propósito desagregador que ignora os fundamentos epistemológicos para saber lidar com a diversidade cultural do mundo do lazer. Onde, pouco a pouco, coloca determinantes para a reificação do medo alienante¹³, causador de frustrações,

¹² Buscamos compreender tal categoria como a forma pela qual uma pessoa ou um grupo de pessoas vivência o mundo e, em consequência, se comporta e faz escolhas. Optamos por capturar em Schwartz (2002, p. 159), ao fazer referências aos estudos de Bourdieu citado por ORTIZ (1983), a autora afirma que o “...autor evidenciou que o estilo do viver é um sistema de disposições mais duráveis, porém apresentado-se de forma flexível e recorrente, representando uma expressão reiterada das condições existenciais, marcadas por diferenças de posicionamentos pessoais”.

¹³ Aqui reificação é, conforme expresso no Dicionário do Pensamento Marxista (BOTTOMORE, 1988. p.314), um “caso especial de alienação, de mecanismos, que transformam os seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas”. Na mesma direção Faure (1974, p. 239), em Aprender a Ser, afirma: “o homem está sujeito em qualquer lugar a factores de divisão, de tensão, de medo e de discórdia. Não pode deixar de ser afectado nas diferentes camadas do seu ser pelas estruturas contrárias às exigências da justiça e da harmonia”.

invocador de idéias reducionistas em relação a estilos de vida, de mera utilidade dotada de valores que funcionam como uso e troca.

Acredito, com a ruptura deste pensar separador, por diferentes vias e convincentes canais reduz-se equivocadamente o valor do ser no mundo, podemos interrogar nosso papel neste contexto. O que implica também incorporar pensamentos que separam e/ou unem descobertas no domínio do lazer, numa espiralidade de práticas livres, críticas, autocriativas e criadoras, donde o homem, em sua totalidade de sábio e louco, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, político e ingênuo, econômico e consumista, prosaico e poético, (re)cria e socializa o que produz e o que transforma, desencadeando o fluxo de conhecimento.

Nessa dimensão epistemológica que desenha um diálogo estreito entre ludicidade, corporeidade e saberes, exige (re)pensar as reais condições de viver o lazer num mundo contraditório e, numa dimensão sensível, lúdica, crítica (re)pensar o lazer com outros contornos, os quais, dialeticamente, assumem as cores do belo, os tons do trágico, os sintomas do cômico, impondo à práxis a junção do impulso formal e sensível que faz florescer o impulso lúdico da práxis e com a práxis.

Desta são tomados os seguintes eixos: trato com o conhecimento científico que se materializa em projetos e pesquisas, desenvolvidas por equipe interdisciplinar; a práxis crítico-cultural que se materializa em ações científico-político-culturais efetivas pelo processo dialógico de humanização do mundo; a valorização do profissional, no domínio e no campo do lazer, reconhecendo o trabalho como categoria essencial da formação humana; a práxis social como indicador da qualidade de vida, tomando como mediadora central à corporeidade; possibilidades e limites históricos do poder, da comunicação e da linguagem como categorias de pensamento complexo e do domínio de saberes; as efetivas atividades sindicais e científicas do profissional, no domínio e no campo do lazer, pertinentes às políticas educacionais, às políticas científicas, às políticas sindicais.

Por fim, sem esgotar o trato sobre essa temática, destacamos fundamentos teóricos construídos como resultado de estudos sobre lazer e formação profissional e, que têm ampla aplicabilidade na práxis do domínio e do campo do lazer, em diferentes campos de intervenção. Tais fundamentos, os quais consideramos fatores de mudança na tônica de práxis no domínio e no campo do lazer, incorporam um (re)encantar de saberes relativos aos aspectos teóricos e metodológicos.

Propomos como fundamentos teóricos:

1. (Re)encantar saberes, refletindo e adotando atitudes de expressão de inteligências pessoais e repensar as capacidades relacionadas com o conhecimento das emoções e sensibilidade do ser no mundo, como expressão da autotranscendência.
2. Recuperar a práxis com base em saberes, dentre outros, o saber ser, o saber conviver, o saber fazer, para (re)descobrir o crescimento possível para atingir a autoconfiança, o autodesenvolvimento, a autoformação do eu, a autonomia, o auto-aperfeiçoamento, a autenticidade.

3. Assumir teorias ancoradas no princípio da transdisciplinaridade, incorporando habilidades e/ou atitudes de transcendências significativas à luz da criatividade e da sensibilidade nas maneiras inovadoras, num processo dialético entre o ser, o campo e o domínio.
4. Potencializar e qualificar as práxis no domínio e no campo do lazer, tendo como norteadores os saberes da experiência cultural, considerando o status de experiências de cunho lúdico-transformador pelo movimento dialético da relação do homem com o mundo,
5. Revelar o fenômeno da ludicidade em práxis com a presença da beleza estética, do impulso sensível, do impulso formal, da expressão e da manifestação de prazeres. Encerrando forte carga de subjetividade, componente da cultura vivida numa dimensão plena para encontros e reencontros de humanização.

Assim, ao abordar a diversidade e a ludicidade, palavras-chave de análises e interpretações, pretende-se caracterizar intervenções resgatando a compreensão do humano como sujeito sensível, construído em sua práxis social, tomando como norte o mundo vivido, que possibilita apreender os fenômenos a partir das interações com e no social, com ancora no (re)encantamento de saberes para (re)construir a valorização da intervenção no lazer.

Portanto, vislumbramos (re)encantar esse domínio e campo, como crítico-criativos que buscam com a ludicidade a expressão da corporeidade, as mais variadas formas de sistematizar a práxis com linhas e diretrizes em relação ao “modo de relacionar-se, organizar-se, construir-se, como nexos fertilizadores desta relação, que propicia fazer desenvolver e crescer o feto multiplicador da ação” (LUCENA, 2003. p.39).

Na esteira complexa do pensar desta autora impõe-se, também, pensar em um educador com tais características e compromissos, devem ser sustentados por “um paradigma favorável ao florescimento de um pensamento complexo, sendo alimentada pelo líquido amniótico do desejo de fazer gerar teorias críticas, reflexivas, reformáveis e aptas às possíveis mudanças” (LUCENA, 2003. p. 40).

Assim, partindo dos pressupostos expressos anteriormente que sustentam o conhecimento da realidade como possibilidade de agir sobre ela adequadamente, esta constatação nos revela a necessidade de adotar técnicas e/ou métodos eficazes e partir desta realidade, reexaminar suas manifestações, pondo em questão as concepções nela asseguradas.

(Re)elaborar e (re)descobrir esta prática implica em localizá-la a partir das dimensões¹⁴ diagnóstica, judicativa e teleológica, como exigências colocadas para tal reflexão, enquanto entendida como um instrumento imprescindível para

¹⁴ Resgatando o pensamento de Souza (1987, p.177-179), a dimensão diagnóstica busca permitir um diagnóstico, o mais completo e significativo possível. A dimensão judicativa onde tem que optar pela construção da hegemonia da classe trabalhadora ou pela classe exploradora na situação concreta de crise orgânica em que se encontra. A dimensão teleológica propõe um tipo de intervenção e a forma de fazê-la.

(re)dimensionar a prática pedagógica levando em conta suas características para realizá-la voltada para a leitura e constatação da realidade, partindo do real concreto do fenômeno, interpretando-o e julgando-o, emitindo juízos de valores.

Como um tesouro a descobrir, tomamos o universo político-educacional-sociocultural do lazer, mesmo assumindo o risco de provocar discussões, pois o que pretendemos é cultivar a utopia que orienta o aprofundamento de conhecimentos imprescindíveis para estabelecer aproximações em relação aos estudos sobre os seus fundamentos teóricos.

Aproximações que construídas sob as bases de estudos interdisciplinares, dentro do marco de explicitações e conexões múltiplas, asseguram orientar práxis à luz do ser no mundo, da construção e expressão da subjetividade humana. Construção de relações socioculturais e da construção das emoções que produzem e reproduzem a vida. Que aflora em cada ação a sua sensibilidade para perceber o belo, o perfume das rosas, o cantar dos pássaros, o ruído dos ventos, o som das ondas, o pulsar do coração, o ritmo da respiração, o brilho dos olhos, o gosto do toque nas mãos, enfim, sentir o corpo em sua mais sublime essência, de ser e estar, no mundo.

Compreendendo assim, a idéia é trazer indicativos que fundamentem a práxis para ser desenvolvida a partir da concepção de que o homem e a mulher, seres viventes e brincantes inacabados, são eminentemente lúdicos e que sempre se encontram em processo de (re)construção numa rotativa diversidade e complexidade.

Nesse movimento, a leitura e o julgamento por sua vez, apontam na direção moral, intelectual, política e pedagógica que nos aproxima de sua perspectiva de construção teórica tendo, como referência, o real concreto para promover a superação da dominação existente em nossa sociedade.

Essa reflexão passa, necessariamente, a fundamentar a disputa pelo controle do processo educacional e apropriação do saber, ao mesmo tempo que aflora elementos que possam contribuir com ações e valores para a construção de um processo civilizatório.

Essa disposição é vinculada ao compromisso de construção, desenvolvimento e ampliação da práxis através da qual, o homem e a mulher apreendem, compreendem e transformam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são transformados por ela. É sobretudo, optar por caminhos que apontem rumos significativos e que objetivam contribuir para elaboração e desenvolvimento de novas aprendizagens sociais, ou seja, para o saber do sabor e o sabor do saber (ALVES, 1999. p.13), que se manifestam.

No lazer, tais manifestações como fonte de satisfação, oferecem recompensas significativas para a vida que, harmoniosamente, geram o fluir de experiências inovadoras e emancipatórias como possibilidades de viver-explorar as emoções, perspectivando aprendizagens com prazer, com revelações e com percepções que provocam um despertar de sensações, realizações e fascínios.

Com isto, o domínio e o campo do lazer centralizam-se como fontes de conhecimentos múltiplos que evoluem infinitamente, orientando a práxis no sentido de apreender o conhecer e apreender o fazer. Como descobertas progressivas de cunho revolucionário e (re)encantando saberes, numa visão complexa da realidade. Perpassando a compreensão de que “devemos evitar a utilização de camisas de força na compreensão da realidade, bem como nas nossas idéias e nossa imaginação. Obviamente isso aumenta o risco” (BRUHNS, 2003. p. 29).

Sem dúvida, essa questão colocada pela autora representa hoje em dia um dos maiores desafios. Pois, como alertam as explicações de Schwartz (2000, p. 91), “indiretamente, as atividades lúdicas de modo geral e o lazer, por suas características estreitamente relacionadas com os elementos de liberdade e prazer, tendem a sofrer esta mesma categorização, ora sendo menosprezado, ora extremamente valorizados”. O que provoca inquietações e norteiam um espírito investigativo (re)encantador de acessar saberes fomentador de descobertas e experimentações. Na visão de Delors e colaboradores (1999, p.100), com a qual temos acordo, estas descobertas e experimentações são “- estética, artística, desportiva, científica, cultural e social - que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, são capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas”.

Tais constatações ganham relevância de fundamentos teóricos que, para além de se constituir num marco conceitual de sentido e significado, acoplam em seu bojo evidências da dimensão sociocultural, sintonizadas e incorporadas com as fronteiras de concretas sistematizações acerca de saberes construídos e expressos pela via das manifestações da vida cotidiana, numa configuração e prisma de abordagens com múltiplos olhares.

Saberes que, ao refletir o fluir de descobertas, levam elementos para o apreciar, cada vez mais, a presença da ludicidade como expressão da corporeidade, orienta sistematizações de forma mais espontânea, criativa, cultural, politicamente situada no contexto das diversidades no trabalho e no lazer.

No bojo dessas reflexões, alimentem práxis reveladoras de singularidade em busca de um viver em possível plenitude da corporeidade, mesmo numa sociedade com todos seus signos, significados e contradições, que pode ser visualizada pela concretude e ampliação de horizontes, consolidam-se potencialidades e habilidades para

uma (re)organização de alternativas ou de sentidos (com novas objetividades e subjetividades), capazes de superar os efeitos ‘desagregadores’, ‘anti-solidários’, ‘antidemocráticos’ e ‘desiguais’ presentes no ‘caos’ moderno ou pela realização de rupturas/descontinuidades/desconstruções/ construções, no âmbito da relação entre culturas/conhecimentos e saberes” (MELO, 2000. p.8).

Com estas bases, reafirmamos ser possível (re)encantar o saber da experiência cultural mergulhando na literatura e ressaltando a importância da trajetória evolutiva no domínio e no campo do lazer. Acerca de saberes que indicam caminhos para (re)significar relações entre o trabalho e o lazer, em que a ludicidade como expressão da corporeidade potencializa a práxis, numa perspectiva de uma educação do verdadeiro, do belo, do bom, abordada pela via do compromisso político-cultural-social.

No entanto, esta diversidade deve levar em conta a concreta situação em que vivemos, e impõe uma reflexão pedagógica que objetiva viabilizar estratégias efetivas acerca do trato do conhecimento, para o confronto do dia-a-dia com os limites e possibilidades as quais nos são impostos.

Assim, os saberes mobilizados na práxis educativa, em particular os saberes da ação, do saber fazer, saber da experiência, são resultantes da transformação dessa práxis e, são alimentados pelos “saberes instituídos, (curriculares, disciplinares e de formação profissional)” (THERRIEN, 1998. p.126). O (re)encantar desses saberes, no domínio e no campo do lazer, asseguram fundamentos teóricos que representam o implementar de um novo cultivo, de fazer uma incorporação de novas culturas, potencializando um novo bem social que esta práxis possa oferecer.

Tais fundamentos fornecem indicadores significativos que influenciam o modo de pensar, de sentir e de fazer no domínio e campo do lazer, tanto em relação às possibilidades de expressar a subjetividade do profissional, como também de provocar a expressão da ludicidade daqueles que com ele vivenciam a práxis. Ao mesmo tempo, tais fundamentos guiam ações em distintos momentos e em distintas situações, como riquezas socialmente vividas e expressas ao ver, sentir, ouvir, tocar, correr, nadar, dançar, contemplar, fazer jardinagem, escalar montanhas, desbravar caminhos, devendo-se provocar experiências do *fluir* correspondente (CSIKSZENTMIHALYI, 1992. p.15), numa manifestação de prazer, autonomia, autodeterminação, ludicidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. A. *alegria de ensinar*. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOTTOMORE, T. (Ed.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1988.
- BRUHNS, Heloísa T. No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções. In: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini (Org.) *Turismo, lazer e Natureza*. São Paulo: Manole, 2003.

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

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1999.

FRANÇA, Tereza Luiza de. Educação em busca da equidade e da qualidade - áreas do saber - Educação Física. In: *Olinda fonte de aprendizagem - uma proposta em construção*. Coletivo de Autores. Governo de Olinda. Secretaria de Educação. Diretoria Educação Escolar. Dezembro, 1996.

_____. Formação e atuação do profissional de lazer: saberes necessários para qualificar sua práxis. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: CBCE, 2001.

_____. *Lazer - Corporeidade - Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003. (Tese, Doutorado em Educação).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

LUCENA, S. M. da P. O. *A vida do saber-ser na autoformação de um educador: o nascer de um saber-fazer para o domínio do lazer*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003. (Dissertação, Mestrado em Educação).

MAFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002

MASCARENHAS, Fernando. *Lazer e grupos sociais: concepções e método*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).

MELO, Márcia Maria de Oliveira. *A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho*. São Paulo, 2000. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. (Tese, Doutorado em Educação).

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, P. S. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 1999.

PEIXOTO, E. M. Reflexões a cerca da formação profissional em lazer. In: In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: CBCE, 2001.

PELOSO, R. *Saberes e olhares: a formação e educação popular na comissão pastoral da terra*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHWARTZ, G. M. Emoção, aventura e risco: a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: BURGOS, Miria Suzana; PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães (Org.) *Lazer e estilo de vida*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

SOUZA, J. F. de. *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez, 1987.

THERRIEN, J. *Como os docentes produzem a sua profissão*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1998. (Tese, Titular da Faculdade de Educação da UFC).

Endereço da autora:

Tereza França

Rua Sebastião Alencastro Salazar, 132

CDU, Recife-PE. CEP: 50 741-370

E-mail: sansilsi@uol.com.br ou nielazer@uol.com.br

Recebido em: 25/04/2005

Aceito em: 02/05/2005