

SUBSÍDIOS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ/SC¹

Recebido em: 19/05/2007

Aceito em: 31/05/2007

Rodrigo Reszka Pinheiro²
Sociedade Catarinense de Profissionais do Lazer
Florianópolis-SC, Brasil

RESUMO: O estudo tem como objetivo apresentar subsídios para a elaboração de uma política de educação para o lazer para as aulas de Educação Física (EF) no município de São José. Foi realizado um estudo qualitativo por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental nas obras de referência em educação para o lazer e os documentos da Secretaria de Educação do município. Os dados apurados foram analisados de forma inferencial, através de uma triangulação de teorias. Não foi encontrada nenhuma menção direta ao lazer na proposta curricular do município, contudo a triangulação revelou a possibilidade de implantação de um programa de educação para o lazer nas aulas de EF, uma vez que os referenciais teóricos adotados pelo município são o modelo bioecológico e o paradigma da inteligência motora. Conclui-se que embora o lazer não seja contemplado na proposta curricular de São José, existe potencial de implantação da educação para o lazer.

Palavras-chave: Educação para o lazer. Educação Física. Escola.

SUBSIDIES FOR AN EDUCATIONAL POLITICS FOCUSED ON LEISURE TO BE APPLIED IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES OF SÃO JOSÉ'S

ABSTRACT: This paper presents the needed subsidies to elaborate educational politics focused on leisure to be applied in Physical Education (PE) classes of São José's elementary schools. It was carried out a qualitative study through a bibliographical and documentary research on the references concerning this topic and also on this city Secretariat of Education documents. The refined data were analyzed through a triangulation of theories. No direct mention on leisure in the curricular proposal of the city has been found, however this procedure disclosed the possibility of implanting an education for the leisure program in the PE classes, as far as this city theoretical references are the Bronfenbrenner's bioecological model and Krebs' motor intelligence paradigm. The paper concludes that, even if there were not much attention given to education for the leisure until now, it is a valid proposal in PE classes of São José.

KEYWORDS: Education focused on leisure. Physical education. School.

¹ Trabalho apresentado no XVIII Encontro Nacional de Recreação e Lazer, Curitiba, Brasil, novembro, 2006.

² Graduado em Educação Física – UDESC; Especialista em Educação Física Escolar – FACVEST; Sócio-fundador e Vice-presidente da Sociedade Catarinense de Profissionais do Lazer – SC LAZER.

INTRODUÇÃO

A relevância do tema apresentado pode ser percebida pela crescente frequência com que a palavra “lazer” e seus derivados ocupam a pauta dos meios de comunicação, os discursos dos candidatos (principalmente em ano eleitoral), as conversas entre amigos, a publicidade, etc. O lazer é defendido como direito universal, todavia, há uma parcela significativa da população que não tem acesso a vivências de lazer com qualidade. Em um país de economia capitalista e subdesenvolvido como o Brasil o acesso ao lazer costuma estar associado ao poder aquisitivo e ao grau de instrução dos cidadãos. São muitas as barreiras que impedem o acesso ao lazer (MARCELLINO, 2002), mas uma em especial pode ser combatida sem grandes investimentos: a falta de conhecimento sobre o que é lazer e de que forma as pessoas podem usufruir melhor as suas vivências de lazer.

A fim de combater tal barreira e preparar os cidadãos para o aproveitamento consciente dos momentos de tempo livre, uma política de educação para o lazer torna-se uma opção interessante e de baixo custo aos administradores públicos. Este processo encontra na escola, mais precisamente na disciplina Educação Física (EF) um ambiente propício ao seu desenvolvimento, tendo em vista a relação entre as atividades físico-esportivas e o lazer na cultura nacional. Destarte são tecidos alguns apontamentos para a elaboração de uma política de educação para o lazer nas aulas de EF do município de São José/SC. O município em questão foi escolhido para o estudo em virtude de possuir referenciais teóricos que permitem a inclusão de tal proposta no seu corpo de conteúdos.

Dessa forma o presente estudo tem como objetivo apresentar subsídios para a elaboração de uma política de educação para o lazer para as aulas de EF das escolas de

educação básica do município de São José, visando a criação de uma cultura voltada a usufruição do tempo livre por meio dos conteúdos culturais do lazer.

Para atingir tal intento optou-se pela realização de um estudo qualitativo, mediante uma pesquisa bibliográfica e documental, que é entendida como levantamento do conjunto de conhecimentos humanos reunidos em obras e documentos (FACHIN, 2001). A pesquisa utiliza-se de uma revisão de literatura sobre a educação para o lazer e os documentos da Secretaria de Educação de São José.

A análise dos dados coletados se deu de forma qualitativa inferencial, no qual a ênfase é conferida mais à riqueza dos dados levantados que ao volume numérico de apontamentos. A análise foi realizada segundo o método de triangulação de teorias. Os dados levantados sobre as duas áreas (lazer e educação) foram triangulados, tendo como ponto de encontro sua relação pedagógica nas aulas de EF. Este triangulamento orientou-se pelos princípios dos métodos comparativo e funcionalista de pesquisa. O método comparativo consiste em investigar coisas ou fatos segundo suas semelhanças e diferenças e o método funcionalista enfoca a sociedade como uma estrutura complexa de grupos sociais em constante interação. A interseção destes dois métodos oportuniza uma visão mais clara das inter-relações entre o lazer e a educação realizada nas aulas de EF nas escolas do município de São José, bem como os fatores que influenciam estas inter-relações (FACHIN, 2001).

A Proposta Curricular para a Educação Física em São José

A corrente adotada como referencial teórico para as aulas de EF nas escolas da rede de ensino municipal de São José é a EF desenvolvimentista (SÃO JOSÉ, 2000). Em harmonia com esta corrente está o modelo bioecológico de desenvolvimento de

Bronfenbrenner, que busca valorizar o contexto sócio-cultural do educando no processo de ensino-aprendizagem (KREBS, 2001a).

Segundo Krebs (2001b) este modelo não polariza o desenvolvimento entre o tecnicismo (concentrado no produto) e humanismo (com ênfase no processo), mas sim procura apontar a importância dos papéis que cada extremo representa no desenvolvimento da criança. Ainda segundo esse autor a relevância do modelo bioecológico se dá pelo fato de Bronfenbrenner ter conseguido traçar uma série de paralelos entre o modelo construtivista de Piaget e o sociointeracionista de Vygotsky, que eram considerados modelos antagônicos.

O modelo escolhido enfatiza prioritariamente a aquisição e evolução de padrões motores, como pode ser percebido no trecho: “pretende-se explicar como a motricidade pode evoluir de estado inicial puramente reflexivo até um nível também superior” (SÃO JOSÉ, 2000, p. 157). Para atingir tal intento o modelo bioecológico está fundado em quatro aspectos fundamentais: os parâmetros do contexto, os atributos da pessoa, o processo de interação e o tempo em que se dá o processo.

Os parâmetros do contexto delimitam os sistemas de interação da pessoa em desenvolvimento. Um microssistema é um ambiente em que a pessoa interage fisicamente com outros indivíduos e essa interação resulta em alguma forma de desenvolvimento do indivíduo. Um mesossistema é um conjunto de microssistemas que possuem em comum um elo primário. Este elo primário é a pessoa em desenvolvimento e todas as outras pessoas que o ajudam em seu desenvolvimento em algum de seus microssistemas são chamadas de elos secundários. Um exossistema é um ambiente no qual o indivíduo não está inserido, mas que repercute no seu desenvolvimento. É um

macrossistema é o conjunto dos micro, meso e exossistemas que estão ligados por alguma cultura em um espaço determinado (KREBS, 2001b).

As relações pedagógicas se dão no microsistema da escola e três condições devem ser consideradas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem: deve haver reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade nas relações entre professores e alunos para que estes consigam atingir todo seu potencial de desenvolvimento (SÃO JOSÉ, 2000). Se estas condições forem satisfatoriamente cumpridas passa a existir um contexto de desenvolvimento. A este respeito, Bronfenbrenner (1992, apud SÃO JOSÉ, 2000) ainda lembra que existem contextos primordiais e secundários de desenvolvimento. Nos contextos primordiais o desenvolvimento se dá mediado pela figura de um professor e nos contextos secundários o educando é capaz de desenvolver-se sem que um professor o esteja ajudando.

Este modelo é aplicado nas aulas de EF de São José mediante a utilização do paradigma da inteligência motora de Krebs. Este paradigma classifica as competências trabalhadas nas aulas em: físico-cinestésicas, percepto-cognitivas e sócio-emocionais. Essas competências dão base para o desenvolvimento das consciências corporal e espaço-temporal. O desenvolvimento dessas consciências por sua vez é o parâmetro definidor da inteligência motora. O desenvolvimento da inteligência motora possibilita ao indivíduo o autoconhecimento e capacidade de relacionar-se no ambiente em que está inserido.

O planejamento para a EF em São José, também é baseado no modelo bioecológico de Bronfenbrenner e no paradigma da inteligência motora de Krebs. Ele tem início na educação infantil, passa pelo ensino fundamental e atinge o ensino médio, abrangendo também a educação de jovens e adultos. Os conteúdos abordados são de

caráter desenvolvimentista na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Nas séries finais do ensino fundamental a ênfase recai na aprendizagem dos fundamentos, das regras, das técnicas e táticas das modalidades esportivas. Já no ensino médio, supondo-se encerrado o ciclo de aprendizado “dos elementos da cultura do movimento humano: esporte, ginástica, dança e luta” (SÃO JOSÉ, 2000, p.167), a ênfase é na prática “de atividades corporais comprometidas com a auto-realização dos(as) alunos(as) enquanto cidadãos. E que essa prática leve-os(as) a incorporarem um estilo de vida ativo e saudável” (SÃO JOSÉ, 2000, p.168).

A proposta curricular sugere que nas avaliações em EF, primeiro deve-se avaliar a aula para depois se avaliar os objetivos e metas do projeto. O professor deve fazer registros assistemáticos dos alunos ao final de cada aula, para que re-avalie seus planejamentos a cada bimestre e ao final do ano sua avaliação de cada aluno de servir como diagnóstico ao professor que irá lecionar para aquele grupo de alunos no ano seguinte (SÃO JOSÉ, 2000).

Uma breve Revisão sobre a Educação para o lazer na Educação Física

Entre os autores que se dedicam aos estudos do lazer, a emergência em se abordar a educação para o lazer é uma unanimidade (MARCELLINO, 2003), (MELO; ALVES JUNIOR, 2003) e (PINTO, 2001). Requiza (1980, apud MARCELLINO, 2003) destaca a importância atribuída à educação do homem para a arte de viver, na qual o trabalho e o lazer coexistam em equilíbrio.

Outro consenso em relação à educação para o lazer diz respeito ao fato desta se dar no campo da cultura (MARCELLINO, 2003), (MELO; ALVES JUNIOR, 2003) e (PIRES; MATIELLO JUNIOR; GONÇALVES, 1999). A este respeito Melo e Alves Junior (2003) lembram que a cultura não pode ser entendida com um elemento fechado,

pois ela remete a uma variada gama de manifestações e tradições que vão do erudito ao popular, passando pela cultura de massa.

A cultura erudita é comumente produzida segundo normas estéticas elaboradas por escolas, grupos ou tendências. A cultura de massa é produzida pela indústria cultural com vistas a atingir um grande espectro da população. Frequentemente a cultura de massa costuma produzir manifestações que não necessitam de grande bagagem educacional e cultural para serem consumidas. O terceiro grupo de manifestações culturais é a cultura popular, entendida como a cultura local, produzida segundo as tradições de um determinado povo, de uma determinada região e em um determinado tempo (MELO; ALVES JUNIOR, 2003).

No que tange às aulas de EF, as possibilidades de interação com a cultura são várias, com destaque para a cultura que se manifesta através do movimento, embora isso não limite a interação dos alunos apenas a esta possibilidade (PIRES; MATIELLO JUNIOR.; GONÇALVES, 1999). Segundo os autores a educação para o lazer é uma importante via de construção de uma cidadania que se propõe a combater valores alienantes e imediatistas. Para isso uma proposta de educação para o lazer deve nortear-se por um processo de ensino-aprendizagem que valorize a criatividade, a descoberta e a espontaneidade e que não vise com objetivo maior a preparação dos alunos para a racionalidade do mundo produtivo adulto.

Uma educação para o lazer séria e comprometida como desenvolvimento crítico e criativo não pode incorrer em erros como a folclorização da cultura popular, a excessiva valorização da cultura erudita ou a circularidade em torno da cultura de massa. Infelizmente equívocos como esses são frequentemente percebidos nas aulas de

EF, do ensino básico ao superior (PIRES; MATIELLO JUNIOR.; GONÇALVES, 1999).

Parker (1978, apud PIRES; MATIELLO JUNIOR.; GONÇALVES, 1999) enxerga dois grandes desafios para a implantação de uma política educacional para o lazer: (a) o planejamento da educação para o lazer deve pautar-se em valores e não em atividades e (b) o educador deve estar ciente das possibilidades e limitações éticas atribuídas a si para determinar que valores são mais construtivos para cada um de seus alunos. A educação para o lazer não deve ser isolada no grupo de atividades extracurriculares, mas sim trazê-la para o próprio currículo escolar para que a sua implantação renda os frutos esperados.

Pinto (2001), por sua vez, procurou identificar os sentidos da motricidade humana no lazer. Segundo ela, nos momentos de lazer, a motricidade humana pode revelar a imagem da sociedade e da cultura, o jogo de diferenças entre os membros de um grupo e os mecanismos de controle social através dos corpos. A imagem da sociedade e da cultura revela-se através do corpo, pois simbolicamente o corpo e seus movimentos são adestrados pela cultura e pela sociedade. O jogo de papéis é percebido uma vez que ao movimentar-se o ser humano se expressa, atrai seus semelhantes e repele os diferentes. O controle social pelo corpo é representado por um conjunto de determinantes sociais que limitam algumas expressões e manifestações às classes mais favorecidas, outras somente aos homens, outras somente aos brancos etc. Uma série de determinantes que aprisiona o homem (e a mulher) dentro de seu próprio corpo conforme os interesses do grupo dominante.

França (2003, p. 41) também considera importante “estabelecer critérios de contemporaneidade, adequação às possibilidades, às capacidades e às necessidades

sócio-cognitivas dos envolvidos, como, também... eleger metodologia que possibilite a assimilação crítico-criativa do conteúdo abordado” na educação para o lazer. Os procedimentos didático-metodológicos neste programa devem estimular um fazer “criativo, lúdico, espontâneo, cultural, coletivo e eminentemente político-social” (FRANÇA, 2003, p. 41). A educação para o lazer deve se pautar no princípio da auto-organização e da autogestão, tanto no momento das vivências, quanto nas análises, sínteses e avaliações das ações vivenciadas.

Como sugestão, França (2003) apresenta uma proposta de valores e conteúdos a serem vivenciados na educação para o lazer, na disciplina EF durante o ensino fundamental. No 1º ciclo (1ª e 2ª séries) a ênfase se dá nas atividades corporais que favorecem o reconhecimento do prazer e da alegria, noções iniciais sobre o lúdico e dados da realidade das crianças envolvidas no programa. Durante o 2º ciclo (3ª e 4ª séries) é conferida ênfase nas atividades corporais que estimulem o julgamento de valores e a tomada de decisões individuais e grupais a respeito dos conhecimentos que proporcionem esclarecimentos sobre o trabalho em sociedades capitalistas. Para o 3º ciclo (5ª e 6ª séries) o enfoque é conferido nas atividades corporais que objetivem a melhoria da organização do tempo e das possibilidades de ações individuais e grupais. No 4º ciclo (7ª e 8ª séries) são propostas atividades corporais cujo conteúdo oportunize a aquisição de conhecimentos sistematizados e organizados, que deverão ser postos em prática através de organizações conjuntas entre a escola e a comunidade.

Na educação para o lazer sempre devem ser considerados o prazer, a alegria, a colaboração, a construção, a reconstrução, a criação, a recriação e o fascínio nas vivências realizadas com os alunos. Consoante a isto a proposta deve vislumbrar reflexões sobre a realidade sóciopolítico-educacional vigente (FRANÇA, 2003).

Marcellino (2001) contribui ressaltando seis aspectos que considera relevantes no tocante ao desenvolvimento de um programa de educação para o lazer:

- a) Contribuição para a demonstração da importância do lazer, como forma de expressão humana, na nossa sociedade;
- b) Iniciação aos conteúdos culturais físico-esportivos;
- c) Contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais;
- d) Desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como “prática” – o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas também de espectadores ativos;
- e) Partindo do “nível” em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse “nível” de conformista para crítico e criativo;
- f) Trabalhando na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando, ao máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional (MARCELLINO, 2001, p. 114).

O autor ainda frisa que a missão de veicular a educação para o lazer não deve ser destinada somente à EF, uma vez que as relações lazer-escola-processo educativo são caracterizadas pela interdependência entre cada um desses elementos (MARCELLINO, 2001). A sugestão de trabalhar a educação para o lazer nas aulas de EF se dá por que, juntamente com a educação artística, a EF é a disciplina escolar que está mais próxima dos conteúdos culturais do lazer (MARCELLINO, 2003).

O lazer (des) Contemplado na Proposta Curricular para a Educação Física em São

José

A proposta curricular para a EF em São José não faz menções diretas ao lazer no seu corpo de texto, todavia, uma análise criteriosa permite encontrar uma série de expressões correlatas implícitas.

Marcellino (2001) realizou um estudo sobre as interpretações do lazer nas diversas correntes pedagógicas da EF Escolar e, embora não tenha encontrado menções

diretas a respeito dos conceitos de lazer em muitas correntes, identificou em quase todas as obras algumas expressões usadas deliberadamente como sinônimos para lazer. Adotando o mesmo procedimento é possível analisar as ponderações sobre o trato com o lazer na proposta curricular de São José.

Na proposta curricular para a EF durante a educação infantil é marcante a presença de expressões correlatas ao lazer. Nela as atividades são agrupadas em três grandes áreas: jogos, exercícios e atividades rítmicas (SÃO JOSÉ, 2000). Segundo Marcellino (1996, 2001), é freqüente o uso de palavras como jogo, brincadeira, brinquedo e dança para conceituar abordagens indiretas do lazer.

Na proposta curricular para a EF nas séries iniciais do ensino fundamental as atividades continuam agrupadas nas três grandes áreas, contudo os jogos (que durante a educação infantil eram de baixa organização) gradativamente passam a ser pré-desportivos e os exercícios (que eram de postura e locomoção) gradativamente tornam-se de autocontrole (SÃO JOSÉ, 2000).

No ensino da EF para as séries finais do ensino fundamental a proposta curricular de São José, baseada em Krebs (1995) sugere que este é o período favorável para as aprendizagens específicas do esporte, da ginástica, da dança e das lutas. Novamente pode ser percebida uma abordagem indireta do lazer, especificamente relacionada ao conteúdo cultural físico-desportivo (MARCELLINO, 2001).

A abordagem sobre o ensino da EF no ensino médio deste município é a que mais apresenta abertura para a implantação da educação para o lazer. Esta afirmação é exemplificada no trecho: “[...] no Ensino Médio a Educação Física deverá oportunizar que os alunos possam incorporar a prática desses elementos [esporte, ginástica, dança e luta] como valores a serem mantidos ao longo de suas vidas” (SÃO JOSÉ, 2000, p.

167). Pode-se perceber a intenção de estimular nos alunos um estilo de vida em que as atividades de conteúdo físico-desportivo sejam valorizadas nos momentos de tempo livre.

Consoante a este propósito a definição de esporte apresentada pela proposta curricular valoriza o princípio da não-exclusão, a valorização do prazer em todos os momentos da prática esportiva e a importância atribuída à cultura e a realidade da escola no momento da seleção da modalidade a ser praticada (SÃO JOSÉ, 2000). Nesta colocação percebe-se que o entendimento de esporte contido na proposta curricular respeita alguns pressupostos fundamentais para a conceituação do lazer tais como: a busca pelo prazer, a liberdade de escolha, o direito de acesso universal e o respeito à cultura local (GUTIERREZ, 2001).

Educação para o Lazer na Educação Física em São José

Se forem tomados os parâmetros do contexto do modelo bioecológico de Bronfenbrenner pode-se começar a conjecturar alguns elos entre a proposta curricular da EF e a educação para o lazer hora pretendida.

O primeiro elo pode ser estabelecido na definição do microsistema. A escola é um ambiente em que as crianças interagem diariamente. A turma de EF é um microsistema. Esse microsistema possui um espaço determinado. Caso esse espaço determinado tenha sido construído com o intuito de abrigar uma atividade esportiva (uma quadra, um ginásio etc) pode-se dizer que se trata de um equipamento de lazer específico. Caso esse espaço não tenha sido construído com o intuito de abrigar uma atividade esportiva (a sala de aula, um corredor, um terreno baldio etc) pode-se considerá-lo um equipamento de lazer não-específico (MARCELLINO, 1996). Da variedade de equipamentos de lazer disponíveis na escola pode derivar a quantidade de

vivências corporais a serem oferecidas aos alunos. Dessa forma um microsistema com boa oferta de equipamentos específicos de lazer pode oportunizar aos alunos uma educação para o lazer mais diversificada.

Todavia, nem só de equipamentos se faz o processo educacional. Segundo Krebs (2001a) três características devem ser respeitadas para que haja desenvolvimento em um microsistema: (a) as atividades devem ser desenvolvimentalmente instigadoras; (b) as relações entre professor e alunos devem ser favoráveis ao desenvolvimento; e (c) os papéis de cada ator no processo educacional devem superar o que se espera deles pela sociedade.

Quanto à primeira característica, é necessário que as atividades despertem interesse nos alunos e os instiguem a querer aprender sempre mais. Para tanto, Marcellino (2001) sugere que as atividades estejam sempre de acordo com o “nível” em que o aluno se encontra.

As relações entre professores e alunos se dão em três estágios: díada de observação, díada de participação conjunta e díada primária. Na díada de observação o aluno apenas ouve o que o professor ensina e aceita o que lhe foi ensinado. Para que uma díada evolua para participação conjunta é necessário reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade. Neste estágio o aluno começa a participar ativamente da construção do conhecimento. Na díada primária, a relação entre professor e aluno continua existindo mesmo quando uma das partes estiver ausente (KREBS, 2001a). Esse modelo de interpretação de relações interpessoais se apresenta em conformidade com os três níveis de interação propostos por Marcellino (2001): conformista, crítico e criativo. Em uma díada de observação o aluno se apresenta no nível conformista em relação ao conhecimento transmitido pelo professor. Quando esta díada evolui para um díada de

participação conjunta o aluno atinge o nível crítico de conhecimento e por fim ao alcançar o nível criativo de conhecimento estará pronto para participar de uma díada primária. Em uma aula de EF, é possível haver alunos nos três níveis simultaneamente, sendo necessário respeitar a ordem das díadas, mas sempre objetivando elevar as relações interpessoais com os alunos ao nível da díada primária.

No que diz respeito aos papéis, o professor deve elaborar suas aulas levando em consideração as expectativas dos alunos em relação ao que o professor e os demais colegas esperam deles. Parker (1978, apud PIRES; MATIELLO JUNIOR; GONÇALVES, 1999) questiona o papel do professor: será que o professor deve ser o responsável pela seleção dos valores que serão explorados num programa de educação para o lazer nas aulas de EF? Alguns alunos esperam que o professor espere que eles próprios participem da escolha dos valores a serem vivenciados nas aulas. Essa opção é a que Krebs (2001a) considera como mais apropriada por tornar a aula mais instigadora e aproximar a díada entre professor e aluno de uma díada primária.

A seleção das vivências de lazer deve primar pela oferta de experiências variadas para possibilitar que o aluno seja capaz de conhecer as diferentes manifestações culturais do movimento e decidir de forma crítica e criativa quais são as manifestações que ele mais se identifica. Para cada manifestação cultural corporal pode ser criado um novo microssistema. Marcellino (2003) lembra que, embora a EF ocupe-se prioritariamente com os conteúdos culturais físico-desportivos, ela deve oportunizar os seus participantes a possibilidade de relacionar os conhecimentos adquiridos com outros conteúdos culturais. Essa interação pode oportunizar aos educandos a criação de mesossistemas de lazer, nos quais cada aluno constrói a sua teia de microssistemas de

lazer com diversas atividades, segundo os critérios da alegria, da satisfação e da ludicidade, citados por França (2003).

Marcellino (2002), contudo, chama a atenção para um conjunto de fatores que culminam com a sub-apropriação do tempo de lazer (quando não o inibe por completo): o todo inibidor. Este talvez seja o exemplo mais marcante de exossistema atuante em um contexto desenvolvimental, no tocante à educação para o lazer. Os reflexos do todo inibidor poderiam ser perceptíveis na falta de recursos físicos e materiais para implantação de propostas que visem propagar as possibilidades de lazer segundo os conteúdos culturais.

A mídia também pode influenciar na apropriação do lazer crítico e criativo, uma vez que atribuem valores muito diferentes aos esportes com apelo comercial em relação a outros considerados menos rentáveis. Prova disso é a extensa programação futebolística na TV aberta. Outras modalidades só recebem atenção quando algum atleta consegue lograr êxito que alce seu nome e o do país para o estrelato. As conseqüências desta exploração midiática são evidentes nas aulas de EF: a estrutura física (quadras e ginásios) normalmente é voltada para a prática dos esportes de maior apelo comercial (principalmente esportes com bola) e o interesse dos alunos costuma se restringir à prática dos esportes propagados pela mídia.

O último parâmetro do contexto do modelo bioecológico é o macrosistema. Tomando o lazer como elemento constituinte da cultura, com a qual mantém relações de mútua influência, Marcellino (2003) considera fundamental contemplar as tradições culturais de um povo ou sociedade num programa de educação para o lazer. Nas aulas de EF isto deve ser observado no momento da escolha dos valores (PARKER, 1978, apud PIRES; MATIELLO JUNIOR; GONÇALVES, 1999), das vivências e atividades

(FRANÇA, 2003) e da forma como será desenvolvido o trabalho (MARCELLINO, 2001, 2003), bem como sua repercussão no mundo ao seu redor (PINTO, 2001).

No que diz respeito ao planejamento da EF para o município, apesar de não ficar explícito que se objetiva promover um programa de educação para o lazer, percebem-se alguns aspectos que convidam o leitor a interpretar essa proposta como viável, visto que uma afirmação presente no documento informa que nas escolas de ensino médio do município, supondo-se encerrado o ciclo de aprendizagem dos elementos da cultura do movimento humano, a ênfase nas aulas de EF recaia sobre a incorporação de um estilo de vida que valorize a prática dos elementos aprendidos por muitos anos (SÃO JOSÉ, 2000). Esta afirmação está de acordo com um dos pressupostos da educação para o lazer, a preparação do ser humano para os momentos de não-trabalho (MARCELLINO, 2003). Tal associação fica reforçada no planejamento quando são descritas as propostas de ensino do esporte.

O esporte no ensino médio deve ser oferecido sob o prisma da não-exclusão, valorizando a busca pelo prazer e em conformidade com a cultura local, características apontadas por Gutierrez (2001) e Marcellino (2003) como fundamentais para a definição de uma vivência de lazer. Destarte, a implantação de um programa de educação para o lazer nas aulas de EF surge como uma opção viável para as escolas do ensino médio desse município.

Esta consideração não quer dizer que a proposta não seja viável também na educação infantil e no ensino fundamental. Embora o planejamento para a EF na educação infantil e nas séries iniciais esteja fortemente atrelado a um caráter desenvolvimentista a proposta sugere o uso da ludicidade como a estratégia ideal para se atingir o desenvolvimento almejado (SÃO JOSÉ, 2000).

Entretanto uma lacuna percebida na análise da proposta curricular para a EF revela que no período das séries finais do ensino fundamental (5^a a 8^a sereis) a disciplina restringe-se a simples assimilação de aprendizagens motoras e estratégias relacionadas às modalidades esportivas trabalhadas pelo professor na escola. Dessa afirmação incorrem dois perigos: (a) na faixa etária de 10 a 15 anos, a maioria das crianças e adolescentes sofre marcante influência dos meios de comunicação de massa, correndo sério risco de serem influenciados e tornarem-se menos críticos e mais conformistas em relação às vivências corporais (MELO; ALVES JUNIOR, 2003); e (b) no período compreendido pelo 3^o e 4^o ciclos do ensino fundamental os alunos já devem ser instigados a manterem uma postura crítica e criativa em relação às possibilidades de ações individuais e grupais, na escola e na sociedade, assim como demonstrar conhecimento em relação às possibilidades de utilização do tempo (FRANÇA, 2003).

Ambos os perigos são eminentes em um planejamento de EF que restringe seu foco a simples aprendizagem de movimentos, técnicas e estratégias de algumas modalidades, em especial os esportes com bola na quadra. É preciso que a EF leve seus alunos a pensar (criar) já no ensino fundamental. Não se podem tratar os alunos como criaturas sem criatividade. O estímulo ao pensamento inventivo deve ser iniciado o mais breve possível. Continuar a ensinar regras prontas e fundamentos das modalidades esportivas tradicionais nas aulas de EF é como ensinar os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas, o número de prótons dos elementos da tabela periódica ou logaritmos. Conhecimentos pouco úteis para a imensa maioria dos brasileiros. Kanitz (2002, p.20) conclui em seu artigo intitulado Aprender a Pensar: “Aprendi nas aulas poucas coisas que uso até hoje. Teriam sido mais úteis aulas de culinária, nutrição e primeiros

socorros do que latim, trigonometria e teoria dos conjuntos”. Com isso afirma que aprender a pensar e a resolver problemas deve ser o eixo central da educação brasileira.

Considerações Finais

O intento de levantar subsídios para a elaboração de uma proposta de educação para o lazer nas aulas de Educação Física não é inédito. Este é um tema abordado com relativa recorrência em estudos sobre lazer, contudo o aspecto inovador que se procurou abordar neste estudo foi a aplicabilidade de uma proposta dessa natureza em escolas de um município que adotou o modelo bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner como referencial teórico para a disciplina de EF.

Algumas barreiras devem ser superadas para a implantação de um programa de educação para o lazer nas aulas de EF em São José: a falta de integração entre o conteúdo cultural físico-desportivo e os demais conteúdos culturais do lazer na proposta curricular; a falta de oportunidades para o desenvolvimento de comportamentos críticos e criativos em relação às vivências de lazer, a concentração da função de ator principal da relação pedagógica no professor e a atribuição de papel conformista ao aluno em relação ao conteúdo trabalhado; a excessiva valorização da prática em detrimento da contemplação nas aulas; e a ênfase nos esportes tradicionais, suas regras e seus fundamentos.

Podem-se citar algumas diretrizes metodológicas que devem ser consideradas para a implantação de uma proposta de educação para o lazer nas aulas de EF:

(a) Estímulo à superação do nível conformista de conhecimento, passando para níveis mais críticos e criativos de conhecimento;

- (b) Estímulo ao desenvolvimento de vivências que divulguem e valorizem todos os conteúdos culturais do lazer, bem como as relações entre eles, sem, contudo deixar de priorizar o conteúdo físico-desportivo;
- (c) Estímulo à valorização da cultura em todas as suas manifestações: erudita, popular e de massa;
- (d) Estímulo à valorização do lazer e suas dimensões (descanso, diversão e desenvolvimento) enquanto elemento constituinte da vida humana e indissociável dos demais elementos;
- (e) Estímulo à socialização de todo o conhecimento criado e recriado nas vivências praticadas pelo grupo durante as aulas de Educação Física, não só no ambiente da escola mas também na comunidade e em todos os contextos em que os alunos interajam;
- (f) Estímulo às noções de cidadania, honestidade, hombridade, respeito e comprometimento com o grupo social, visando promover a humanização de todos os indivíduos e coletividades.

Este estudo não visou encerrar o debate a respeito da educação para o lazer mas, ao contrário, lançar novos elementos para a reflexão pública e coletiva nos meios acadêmicos e profissionais correlatos à educação e ao lazer.

REFERÊNCIAS

- FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FRANÇA, T. L. de. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, N. C. *Lúdico, educação e educação física*. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GUTIERREZ, G. L. *Lazer e prazer: questões metodológicas e alternativas políticas*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- KANITZ, S. Aprendendo a pensar. *Veja*, São Paulo, v. 35, n.31, p. 20, ago. 2002.
- KREBS, R. J. *Novas tendências para o estudo do desenvolvimento humano*. Prata da casa. São Luís, n.11, p. 93-108, 2001a.

KREBS, R. J. *Desenvolvimento infantil em contexto*. Florianópolis: UDESC, 2001b.

_____. *Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. *Lazer e humanização*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Os tratos com o lazer no corpo teórico da educação física escolar. *Cinergis*, v. 2, n.1, jan./jun. 2001.

MELO, V. A. de; ALVES JUNIOR, E. de D.; *Introdução ao lazer*. Barueri: Manole, 2003.

PINTO, L. S. de M. Motricidade humana e lazer. *Cinergis*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2001.

PIRES, G. de L.; MATIELLO JUNIOR, E.; GONÇALVES, A. Lazer: um princípio para a educação física curricular universitária. *Revista Movimento*, v.6, n. 11, dez 1999.

SÃO JOSÉ. *Proposta curricular da rede municipal de ensino de São José/SC: uma primeira síntese*. São José: Secretaria de Educação e Cultura, 2000.

Endereço do Autor:

Rodrigo Reszka Pinheiro

Rua Evaldo Schaeffer, 422 B10/13

Jd. Atlântico - Florianópolis – SC

CEP: 88095-350

Endereço Eletrônico: rodrigopinheiro2002@yahoo.com.br